

Perissichini neff. ferro

ANNO I - N. 2

FEBBRAIO 1948

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

EDITO DAL PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI UDINE

SOMMARIO

Le relazioni dei maestri e i loro problemi	pag. 1
Note di psicologia	» 5
Proposte - Rilievi - Discussioni	» 9
I nostri convegni	» 13
Gli autori del mese	» 18
Esperienze dei maestri attraverso le relazioni	» 21
Libri e riviste per la scuola	» 29

Diario delle riunioni

M E S E DI FEBBRAIO

- 3, ore 8,30 a *Manzano* per i maestri di Manzano - capoluogo, Manzinello, Oleis, Rosazzo, S. Lorenzo.
- 6, ore 8,30 ad *Aquileia* per i maestri di Aquileia - capoluogo, Belvedere, Monastero.
- 13, ore 8,30 a *Vito d'Asio* per i maestri di Vito d'Asio - capoluogo, Anduins, Casiacco, Gleris, Chiamp, Pielungo, San Francesco, Clauzetto.
- 17, ore 8,30 a *Montereale Cellina* per i maestri di Montereale Cellina - capoluogo, Grizzo, Malnisio, S. Leonardo, San Martino.
- 20, ore 8,30 ad *Ampezzo* - capoluogo per i maestri di Ampezzo, Celambris, Oltris, Voltris, Enemonzo, Colza, Fريس.

M E S E DI MARZO

- 3, ore 8,30 a *Navarons* per i maestri di Meduno - capoluogo, Navarons, Frisanco, Colvere, Poffabro, Casasola.
- 5, ore 8,30 a *Campeglio* per i maestri di Canal Grivò, Campeglio - capoluogo, Canebola, Raschiacco, Ronchis.
- 10, ore 8,30 ad *Aiello* per i maestri di Aiello - capoluogo, Joannis, Campolongo, Tapogliano, Visco, Crauglio, Nogaredo, S. Vito al Torre.
- 12, ore 8,30 a *Prepotto* per i maestri di Bodigo, Castelmonte, Cialla, Ciubiz, Craoretto, Molino Vecchio, Oborza, Pordresca, Prepotto - capoluogo.
- 17, ore 8,30 a *Paluzza* per i maestri di Casteons, Cleulis, Paluzza - capoluogo, Timau, Rivo, Ligosullo, Treppo Carnico, Tausia.

Alla compilazione di questo bollettino hanno collaborato e collaboreranno anche
Dirigenti e Insegnanti della provincia di Gorizia

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

Anno I - N. 2

Febbraio 1948

LE RELAZIONI DEI MAESTRI E I LORO PROBLEMI

CIRCOLO DI MANZANO - 3
Febbraio: Convegno a Manzano dei
maestri di Manzano, Manzinello,
Oleis, Rosazzo, S. Lorenzo.

Paesi di artigiani, costruttori di sedie, che, con i loro commerci, si fanno conoscere un poco dovunque. Paesi dove si lavora sereni e fiduciosi, dove la scuola, anche se non sempre bene intesa, è però sempre ben vista. Il problema che, un poco in tutte le relazioni, è sentito è quello dell'autogoverno, anche se, però, non sempre viene detto come viene inteso ed attuato. Una maestra scrive: «Ho considerato la classe come una piccola società, dove ognuno ha gli stessi doveri e gli stessi diritti. Ho svegliato in ognuno il senso della responsabilità, dando incarichi per l'ordine, per la pulizia dell'aula, per la disciplina». Ma a questa maestra vorremmo chiedere: perchè non scrive come ha fatto ad ottenere questo e perchè non ci dice che risultati ha ottenuto? Chè qualcosa deve effettivamente essere accaduto di nuovo nella classe, se la stessa può soggiungere: «Certo, nella mia classe non regna quell'immobilità e quel silenzio continuo che regnano in molte altre classi. Col metodo seguito da me c'è forse questo svantaggio. Ma è proprio

uno svantaggio? Forse lo è per l'insegnante, che fa maggior fatica e che non ha un attimo di riposo mentale!». Parole che denotano che il problema fu affrontato amorosamente e seriamente considerato.

Vorremmo dire a tutti i maestri: Volete che si discuta qui, su questo bollettino, dell'autogoverno? Forse sarebbe utile per tutti. Ma che tutti scrivano!

E notiamo ancora un'ottima esperienza di un'altra maestra. Non possiamo non trascrivere le sue parole: «Durante tutto l'anno ho continuamente variato la sistemazione nei banchi secondo le deficienze degli elementi; perchè i più capaci illuminassero i più tardi, perchè il più monello smettesse le sue birbonate vicino al disciplinato; perchè il disordinato imparasse dal diligente la gioia di un compito eseguito con cura... Ho avuto il caso di un povero piccolo costretto alla questua per assistere la mamma ammalata, che è mancato dalla scuola per più di tre mesi. Al suo ritorno fra i compagni lo ho affidato ad un altro monello che lo aiutasse a riprendersi. Durante questo periodo ho sorvegliato, inavvertita, i due fratelli di studio, e sono rimasta meravigliata io

stessa della ripresa del piccolo affidato e delle cure prodigategli dal compagno; e mi sono stupita della bontà e dell'affetto che di giorno in giorno fiorivano nei due cuori ».

E, letta questa relazione, non ci possiamo trattenere dal chiedere a questa maestra: Perchè ciò che fu tentato per uno, non si può tentare per tutta la scuola? Perchè la scuola non può diventare — prima di tutto — scuola di fraternità e di comprensione ed aiuto vicendevoli?

CIRCOLO DI AQUILEIA - 6
Febbraio: Convegno ad Aquileia per i maestri di Aquileia, Belvedere e Monastero.

Troviamo in queste relazioni la preoccupazione dell'assenza delle famiglie dall'opera di educazione e di collaborazione con il maestro. La famiglia è molte volte ostile alla scuola ed ostile persino ai figlioli. Colpa, forse, del bisogno e della povertà che ingenerano miserie spaventose di spirito. Un maestro può scrivere: « Le maggiori difficoltà nascono dal completo disinteressamento delle famiglie degli alunni per la scuola. Con troppa facilità i genitori trattengono a casa i loro figli durante le giornate di lezione, e non sempre il maestro può ed ha tempo di ripetere le lezioni per i bambini che furono assenti. ...E' arcinoto che poco o nulla può la scuola e la parola del maestro, di fronte all'esempio della famiglia ». Vorremmo dire a questo maestro: Perchè non hai più fede nella tua opera? Cristo ha detto che la fede smuove anche le montagne. I cuori degli uomini saranno più difficili delle montagne ad essere smossi? Se i genitori non vengono alla scuola, perchè non si tenta di andare ai genitori? Noi pensiamo che la bontà del maestro non può essere disprezzata ed a lungo rimanere incompresa. Difatti una maestra scrive: « Presi subito contatto con le famiglie de-

gli alunni e, per evitare incomprensioni, parlai con i genitori, assicurandoli che tutto sarebbe andato ottimamente se mi fossero stati vicini, se avessero avuto fede in me e nei loro piccoli ».

Un'ottima esperienza che non possiamo non segnalare è quella che una maestra illustra così: « Un corollario dell'insegnamento individualistico è l'insegnamento mutuo. Lavoro utile. Lasciati liberi i bambini, subito chi era incerto si volgeva spontaneamente all'insegnante, ma, più spesso, ad un compagno ch'era « bravo » e questo si improvvisava maestro e non di rado otteneva un risultato inaspettato ». Così noi pensiamo che la scuola divenga davvero attiva.

CIRCOLO DI SPILIMBERGO -
13 Febbraio: Convegno a Vito d'Asio per i maestri di Cellante, Clauzetto, Pradis di Sopra, Pradis di sotto, Anduins, Casiacco, Gleris, Chiamp, Pielungo, S. Francesco, Vito d'Asio.

Paesi in cui la scuola è sentita come parte integrante della famiglia, ed è ben voluta e compresa. Le relazioni molte volte si soffermano sui risultati veramente buoni, ottenuti.

Ma ci ha colpito soprattutto il problema del materiale didattico, che, un poco dovunque, ma soprattutto in tre scuole, venne costruito dal nulla, con la collaborazione degli alunni, attuando, forse inconsapevolmente, il principio del museo didattico voluto ed attuato da Rosa Agazzi.

Una maestra ci nota lunghi elenchi di sussidi didattici, variati a seconda delle varie materie di insegnamento. Ma soprattutto fa notare come essa abbia raccolto, coi suoi alunni, « un numero stragrande di figurine per svariati esercizi e divertenti esercizi ». E ci parla anche di sussidi didattici per l'insegnamento dell'aritmetica. Noi vorremmo che essa ci illustrasse quan-

to e come essa ottenne.

Sullo stesso argomento un'altra maestra scrive: « Per l'aritmetica mi servii di molto materiale didattico, costruito dallo stesso alunno, perchè egli potesse avere il concetto pratico di quanto veniva spiegato ».

Un'altra maestra, sempre sullo stesso argomento, scrive: « Per lo studio più completo della Geografia e della Storia iniziammo una collezione di cartoline illustrate italiane ed estere, come pure di francobolli, con i quali si fissarono meglio certe località e particolari, che, se fossero stati solamente detti, dopo poco tempo non avrebbero più ricordato. Tenemmo regolare corrispondenza con una classe IV di Castel S. Elia (Viterbo) ». E quest'ultima esperienza ci pare consigliabile per molte ragioni, non solamente per l'italiano, ma anche per poter conoscere usi e modi di pensare di altre località.

E la stessa maestra avverte che fece « pure una raccolta di foglie ».

Potesse ogni classe costruirsi annualmente il proprio museo didattico!

**CIRCOLO DI MONTEREALE
CELLINA - 17 Febbraio:** Convegno a Montereale Cellina per i maestri di Grizzo, Malnisio, Montereale Cellina, S. Leonardo, S. Martino.

Anche in queste relazioni notiamo il problema del materiale didattico che viene sentito come il grande problema, soprattutto perchè tutti ne sentono l'assenza. Ma viene spontaneo il chiederci: Perchè attendere da altri ciò che noi stessi possiamo costruirci? E poi in tutte le relazioni si parla di metodo. E questo è un grande bene. Ma vorremmo dire: perchè il metodo globale o naturale non si tenta di portarlo anche nelle classi che non siano la prima?

Troviamo, però, anche una ingenua considerazione di un mae-

stro: « Il maestro deve attenersi il più possibile al pratico, specialmente nelle prime classi ». Come vorremmo dire a questo maestro: Ma è possibile insegnare senza attenersi al pratico, cioè senza tenere i piedi ben radicati sulla terra?

Ma non vogliamo non far notare due considerazioni sui programmi.

Una maestra scrive: « Fin dai primi giorni compilai il programma didattico particolareggiato mensile, che mi fu di valido aiuto nello svolgimento delle varie materie, evitandomi così la fretta di arrivare all'esaurimento del programma ». Perchè questa eterna preoccupazione di attenersi rigidamente ad uno schematico e formale programma? Con questa preoccupazione che a volte diviene angosciante, si può parlare di « scuola attiva » di autogoverno », di « unità di insegnamento »? Perchè non liberarci da questa preoccupazione? Perchè non formarci un « nostro » programma che l'esperienza dei primi giorni e la direzione che avranno pure le conversazioni nelle prime lezioni, ci suggeriranno, magari richiedendo l'aiuto del Direttore Didattico? Questo si rende tanto più facile ora, dopo la comprensione delle premesse agli attuali programmi per le scuole elementari.

Un'altra maestra fa osservare che « il programma di seconda classe non è ben determinato: è un ampliamento di quello della prima classe per preparare l'alunno alla terza, che è notoriamente la colonna della scuola elementare ».

Non è tutto questo uno schematicismo ed un accettare le consuete e consuetudinarie definizioni? Forse che la vita, quella vera che il bambino di seconda vive a scuola e fuori scuola è possibile « determinarla »? Non è tutta la vita, per tutti e per sempre, per i più grandi e per i più piccoli, per i dotti e gli indotti un continuo « ampliamento ed approfondimento » di ciò che già si è appreso? Faccia viva,

la maestra, la sua scuola ogni mattina e vi porti ogni mattina la propria anima entusiasta ed « ingenua » e vedrà che la scuola non può ripetersi.

Ma, prima di finire, dobbiamo trascrivere qui quanto dice una maestra. Si pensi a quanto essa dice, si mediti, e, possibilmente, ci si scriva. E', quello dei ritardatari o dei ritardati, uno dei problemi più umani e per il quale occorre, oltre che la saggezza, anche la grande carità, che si fa piccola coi piccoli. Ecco le parole della maestra:

« In una scolaresca i bambini non sono tutti eguali: ce ne sono di intelligenti, di mediocri, di ritardatari. Specie per questi ultimi bisogna usare un metodo tutto speciale, tutto personale, secondo la

nostra esperienza, il nostro buon senso, la nostra anima ce lo suggeriscono.

Bisogna amare questi ritardatari più degli altri, perchè più degli altri hanno bisogno delle nostre cure e per questo bisogna metterli nei primi banchi. Bisogna far vedere che sono i nostri prediletti o chiamandoli per cancellare alla lavagna, o per spolverare la cattedra o per riordinare i quaderni nell'armadio o mandandoli per qualche commissione per le altre classi.

Non bisogna mai umiliarli con attributi poco lusinghieri. Anzi bisogna cercare di far vedere che anch'essi sanno fare qualche cosa e che questo qualche cosa non è poco ».

E vorremmo davvero che queste parole fossero lette « coll'anima »!

NOTE DI PSICOLOGIA

CONOSCERE IL FANCIULLO

Il fanciullo si presenta sempre con caratteristiche sue proprie; è impossibile che due individui siano completamente uguali. Data questa disuguaglianza insita in ciascuno di noi è assolutamente indispensabile procedere ad un esame particolare dell'allunno studiando le sue possibilità e cercando di ovviare alle sue deficienze. Il primo rilievo è quello dell'età, che si distingue in cronologica, fisica e mentale. L'età cronologica è quella che ci viene data dall'anagrafe, cioè anni, mesi e giorni decorsi dalla nascita; è uno dei due termini di paragone, mentre l'altro è costituito dalle altre due età. L'età fisica viene determinata dallo sviluppo osseo, muscolare e sensoriale con particolare riguardo al peso e all'altezza. L'età mentale riflette lo sviluppo psichico dell'allunno, determinando le sue possibilità nel campo dell'osservazione, dell'analisi, della sintesi, del ragionamento e dell'astrazione da un lato, della sensibilità emotiva e della fantasia dall'altro. L'età mentale segue di pari passo quella cronologica e quella fisica. Difatti quando noi ci troviamo di fronte a un ripetente diciamo che è in ritardo nello sviluppo spirituale mentre quasi sempre non lo è affatto per quello fisico. Avviene meno frequentemente anche il contrario: cioè un'allunno in ritardo nello sviluppo fisico e completamente a posto come sviluppo intellettuale. In generale la prova per riscontrare una determinata età mentale è data dall'uso razionale dei reattivi mentali. Questi si riducono a quesiti più o meno semplici che servono a indicare lo sviluppo di un determinato senso o di una determinata facoltà intellettuale. Il reattivo mentale è un derivato dall'esperienza, e quindi non è affatto empirico e dimostra sempre la sua utilità, purché usato a dovere. La psicologia pedagogica presenta una lunga serie di reattivi a partire dai primi mesi dopo la nascita fino alla vecchiaia.

Giustamente l'Amaldi osserva "Lo sviluppo psichico dell'individuo normale, nel complesso delle sue manifestazioni, si svolge secondo una progressione non del tutto uniforme, che può essere rappresentata da una linea ascendente, la quale, di anno in anno, si eleva per gradi abbastanza definiti, che la psicologia pedagogica giustamente considera quali stadii dell'età mentale, precisati in anni ed anche in frazione d'anno, mediante il metodo delle scale metriche: sulla base cioè di prestabiliti gruppi di esercizi sensoriali, percettivi, attentivi, mnemonici, immaginativi, aritmetici, logici, tecnici; gruppi di esercizi graduati secondo le medie capacità intellettive di soggetti normali nei successivi anni della loro età cronologica". (Dall'infanzia all'adolescenza, p. 303; ed. Vallecchi).

L'età mentale del periodo scolastico viene annualmente fissata dal programma governativo, che rappresenta una meta da raggiungere e non un punto di partenza. Invece accade sovente che il maestro, preoccupato di raggiungere al più presto la meta, trascuri la base di partenza, non valutando il grado mentale raggiunto dagli alunni della classe. Si costruisce così sulla sabbia mobile, sfruttando la memoria, più o meno esuberante, e trascurando la formazione mentale della classe: si giunge così al cumulo delle nozioni, ma non a un sapere unitario, come i programmi richiedono. La scala mentale scolastica parte dai sei anni, dall'età cioè in cui il cervello ha ultimato il suo sviluppo fisico. Questa dei sei anni è un'età media in quanto ci sono i tardivi e i precoci, che ritardano o anticipano la sistemazione definitiva della materia grigia. Per questo le anticipazioni dell'età scolastica possono presentare, in seguito, gravi inconvenienti per eventuali deformazioni cerebrali. Pediatri di fama mondiale quali il Maranon, confermano questo asserto. Disgraziatamente la

classe non è formata solo da fanciulli normali, ci sono anche i tardivi e gli anormali. Il tipo psicologico cretino o imbecille non frequenta la nostra scuola, perchè la presenza di questi elementi impedisce il regolare svolgimento delle lezioni, perchè ha un'età mentale assai diversa inferiore di vari anni alla normale, complicata da un regolare o anche superiore sviluppo fisico. Quello che comunemente passa per deficiente è semplicemente un tardivo o un anormale. Per definire: il rapporto tra età mentale ed età cronologica è dato dal quoziente che risulta dividendo gli anni dalla nascita con gli anni dell'età mentale, desunti dai corrispettivi esercizi. Ad esempio non possiamo pretendere che fino a metà anno della classe terza il fanciullo comprenda i relativi, perchè è un richiedere ciò che la loro età non può dare: dove, onde, quale per loro sono parole prive di senso e perciò devono essere accuratamente spiegate con le parole che sostituiscono. L'anormalità e la deficienza degli alunni hanno cause diverse e molteplici. Possono essere ereditarie, possono derivare da malattie precedenti, possono essere determinate da choc nervosi o da malsano ambiente familiare.

Sono dovute ad ereditarietà le deficienze e anomalie dovute ad alcoolismo, a infezione luetica, a saturnismo. La meningite e la scarlattina possono provocare lesioni corticali. L'ambiente familiare, dove i litigi sono all'ordine del giorno, provoca squilibri nervosi ed affettivi, genera sovente il tipo chiuso e taciturno. Queste diverse cause provocano numerosi e svariati effetti che sono la croce di tutti i maestri: alterazioni nervose di senso e di moto (pigro o irrequieto), tremori, strabismo, onicofagia (il mangiarsi le unghie), movimenti coreici (ballo di S. Vito), asimmetria facciale. Sono questi gli alunni più difficilmente educabili,

perchè la loro educabilità dipende soprattutto dalla conoscenza diretta delle cause, che alle volte rivelano vere e proprie tragedie. Sono alunni che hanno bisogno di affetto, che vanno trattati come uomini essendo già dotati di un'esperienza di vita assai vasta, fatta di sofferenze e di soprusi patiti. Sono questi gli alunni chiusi, perchè sono incompresi, fanciulli che, divenuti uomini, odieranno la società in cui sono costretti a vivere, sempre in lotta con se stessi e con la legge. I mezzi coercitivi possono provocare la ribellione aperta e condurre all'omicidio, come avvenne per William Vizzardelli, omicida a 14 anni (uccise difatti il suo maestro in seguito a una punizione. S. Platania analizza acutamente questo fatto in "Tecnica dell'insegnare", n. 1 del gennaio 1948). Anche i tardivi vanno particolarmente studiati, sia per distinguere il vero dal falso tardivo, sia per individuare se è tardivo dell'intelligenza, del carattere o debole-instabile. I tardivi possono facilmente divenire normali con determinate cure mediche. Difatti cause prime della tardività sono l'adenoidismo, l'anemia, la gracilità fisica, il rachitismo, la scrofola, la tonsillite, il disfunzionamento della tiroide. Rimossa, o attenuata la causa morbosa, il miglioramento intellettuale si fa sempre più evidente. Sono alunni che vanno particolarmente tenuti di occhio, interrogati spesso e soprattutto fatti parlare su argomenti a loro cari. Bisogna scuotere questa pigritia patologica se non si vuole trasformarli nella figura tipica del ripetente che non riesce mai a superare una classe se non con promozioni per anzianità di servizio.

Solo con lo studio assiduo e continuo degli alunni si può ottenere una classe omogenea sulla quale agire con l'educazione e l'istruzione.

G. P. BEINAT

REATTIVI MENTALI PER LA MEMORIA VISIVA

In una classe seconda maschile è stata fatta una doppia prova per controllare la memoria visiva dei trentadue alunni. La prima prova consistette in questo: la maestra scrive alla lavagna due numeri, precisamente 12 e 21. Invita gli alunni ad osservare e a scrivere poi i due numeri. Per l'osservazione è stato lasciato il tempo indispensabile per la lettura: trenta secondi circa. Fatto lo spoglio risultarono dodici elaborati esatti, sedici esatto il primo numero e diverso il secondo, ma sempre quantitativamente superiore al primo, gli altri elaborati avevano diverso il primo e il secondo numero.

La seconda prova presenta invece due numeri non inversi: 27 e 51. Elaborati esatti diciotto, esatto il primo numero dieci, incompleto uno i rimanenti errati.

Le prove sono state consecutive e rispecchiano una classe alquanto mediocre. Nella prima prova i pronti furono solo dodici, nella seconda salirono a diciotto. Nella prima prova i sedici che avevano scritto esatto il primo numero ricordarono del secondo solo la quantità superiore senza però riuscire a definirla con preci-

sione. Nella seconda prova fu lasciato maggior tempo 40 secondi e il maggior numero di elaborati esatti ha in parte anche questa causa.

Si riscontrarono due particolarità: a) l'elaborato incompleto era esatto nelle tre cifre trascritte: 27 5... nel fare questa ommissione il bambino dimostra sì buona volontà ma una scarsa memoria in quanto non riusciva a ricordare più di una cifra alla volta; b) cinque trascrissero esatto il primo numero e sostituirono il secondo con l'inverso del primo.

Questa prova deve essere ripetuta due o tre volte a una distanza di una settimana. E' un'utile indicazione per valutare il tempo necessario per lo apprendimento di una nozione meccanica. La prima prova dà l'indice della memoria immediata, le due successive danno l'indice della memoria ritenitiva, cioè del reale possesso della nozione appresa. In pratica la spiegazione della nozione va ripetuta tante volte quante sono necessarie per ottenere elaborati esatti pari a $\frac{4}{5}$ della classe. Per le altre classi è bene non superare numeri di tre cifre elevando progressivamente il loro valore.

Si pubblica qui una circolare del Direttore Didattico di S. Daniele del Friuli, riguardante i reattivi mentali.

La pubblicazione ha carattere esclusivamente indicativo.

Saremmo lieti di sentire il parere e dei Direttori Didattici e dei Maestri.

Direzione Didattica di San Daniele del Friuli

REATTIVI MENTALI

Agli insegnanti del circolo

Il reattivo mentale è un questionario che facilita la valutazione della intelligenza e dello sviluppo intellettuale degli alunni. Risulta, nonostante i suoi inevitabili difetti, di efficace aiuto per l'indirizzo da dare alla lezione più adeguata alla mentalità degli alunni in quanto permette di

conoscere in gran parte tutte le deficienze.

I reattivi mentali devono essere graduati e non possono essere ripetuti onde evitare l'azione meccanica, dovuta alla ripetizione.

Prove relative alla memoria visiva: I prova: scrivere due numeri (di-

retto e inverso: 15-51) con due cifre per la seconda, con tre per la terza, con quattro per la quarta, con cinque per la quinta. In prima presentare due cifre. II prova: scrittura di due numeri qualsiasi. III prova: disegno di due figure piane diverse. IV prova: disegno di due parallelogrammi a lati corrispondenti simili (rombo, quadrato o rettangolo romboide).

Memoria uditiva: I prova: dettatura contemporanea di due parole bisillabe piane per la prima classe; proporzionalmente più difficili per le successive. II prova: scrittura di una frase pronunciata in precedenza. III prova: ricordo di una data storica o di un dato geografico.

Memoria cromatica: I prova: copia di una parola con le sillabe scritte con colore diverso. II prova: dettatura di oggetti colorati, gli alunni oltre al nome devono indicare il colore (lavagna, nera). III prova: dettare il colore, accanto l'alunno scriverà un oggetto che ha la stessa qualità cromatica.

Memoria ritenitiva: prova unica: ripetizione di un raccontino letto in precedenza. L'estensione del racconto deve essere proporzionata all'età.

Memoria evocativa: evocare un avvenimento personale avvenuto in precedenza.

Percettività: I prova: far rilevare le differenze e le somiglianze tra due oggetti. Tre confronti graduati: due uguali, due simili, due diversi. II prova: raggruppamento di nomi che abbiano le stesse qualità. I nomi devono essere dettati e devono comprendere anche nomi estranei che l'alunno deve scartare.

Riflessione: esigere definizioni graduate di oggetti conosciuti: a) oggetto di uso domestico; b) oggetto di uso agricolo, pianta, frutto, animale, nome astratto.

Immaginazione: a) disegni ripro-

ducenti piante esotiche, b) descrizione di un ambiente in clima diverso dal nostro, c) coloritura di disegni in bianco.

Fantasia: continuazione di un racconto lasciato a metà dal maestro.

Giudizio: a) diverso grado di utilità di due oggetti; b) giudizio morale su di una azione. Es.: è più utile l'acqua o il vino? perché? Desumere la morale di una favola.

Valutazione morale: a) si fa bene o male a bestemmiare? Perché non si deve rubare? Fa bene uno a picchiare un compagno? Perché non si devono dir bugie? Si fa bene o male a vendicarsi? Se un'amica dice male di te che faresti?

—:—

I reattivi mentali indicano una guida più o meno empirica, perché il grado di precocità intellettuale varia da paese a paese e di anno in anno.

Dagli esempi soprariportati risulta chiaro che ogni insegnante deve trovarsi il questionario adatto per la propria classe.

Un giudizio complessivo è impossibile perché esige in chi lo fa una conoscenza psicologica che il comune insegnante elementare non può avere.

I reattivi sono utili per determinare il grado medio di sviluppo mentale raggiunto dalla classe. Nelle prove di memoria il mediocre è il più impersonale; mentre nei giudizi prevale quello dotato di maggior senso di razionalità.

Essenziale per la giustezza dell'applicazione è la non preparazione del reattivo mentale, perché in caso diverso il fanciullo ha una preparazione che lo mette in guardia e rende non spontanea la risposta.

GIAN PAOLO BEINAT
direttore didattico

PROPOSTE - RILIEVI - DISCUSSIONI

Pubblichiamo la seguente relazione di una maestra del Comune di Lusevera. Le parole che vi si leggeranno nascono da una esperienza di lunghi anni vissuti in un paesino della montagna friulana da una maestra lombarda. Vorremmo che ci si scrivesse e che — dalla lettura — ne nascesse una proficua discussione. E' una Maestra che è andata a volte, oltre le leggi, i programmi, i regolamenti, ma che vi è andata oltre o fuori, non per fare di meno, ma per fare molto di più. Non metodi nuovi o teorie azzardate, ma concreta vita vissuta nella scuola e per la scuola.

Difficoltà dell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole del Comune di Lusevera

Delle tre parlate slovene di Resia, della valle del Natisone e della valle del Torre, quest'ultima si avvicina più delle altre alla parlata friulana e all'italiano; nonostante questo l'insegnamento della lingua nelle scuole del Comune di Lusevera ed in quelle dei Comuni circostanti, presenta le stesse difficoltà dell'insegnamento di una lingua straniera e necessita di provvedimenti speciali.

Riporto qui l'esperienza acquistata nei miei primi anni d'insegnamento nella scuola di Cesariis.

Quando il fanciullo si presenta a scuola per la prima volta non comprende la maestra che, nella maggior parte dei casi, (è toccato anche a me) non comprende l'alunno, e sono guai. La maestra deve prima studiare il dialetto, ma intanto perde un tempo prezioso e l'insegnamento ne scapita. Raramente l'alunno supera la prima classe in un solo anno scolastico. Ricordo che nel 1916-17, a Cesariis, dei dieci alunni iscritti in prima classe, per la prima volta, due soli arrivarono in seconda, gli altri erano ripetenti e ci volle tutta la mia pazienza e buona volontà a metterli in carreggiata.

Ho dovuto usare questo metodo: presentare l'oggetto, dire il nome e farlo imparare a memoria e ciò che non si poteva presentare farlo inten-

dere con la mimica ed apprendere con la ripetizione continuata. I fanciulli della montagna imparano subito perchè sono di « cervello fino » anche se le scarpe son grosse, ma la perdita di tempo è tanto grande che, anche in caso di buona riuscita, in prima classe non si può andare più in là del leggere e dello scrivere e nelle classi seconda e terza non si riesce a svolgere interamente il programma. La lingua italiana viene appresa ma resta sempre negli alunni la difficoltà di pronuncia e l'espressione imperfetta e scorretta.

Come si potrebbe fare per ovviare questi inconvenienti?

Istituire in ogni borgata la scuola materna!

Impossibile? Troppa spesa?

Sapete come ho fatto io?

Accettavo a scuola i bambini di cinque anni (allora la legge non diceva nulla in proposito) e li relegavo in un angolo o attorno alla cattedra per qualche ora al giorno; non li curavo, non perdevo tempo per loro, ma li obbligavo ad ascoltare e (lo affermo con sicurezza di causa) non disturbavano e imparavano e furono proprio questi piccoli che insegnarono a me la loro parlata perchè in essa mi rivolgevano le loro domande ingenuie, senza riguardo, ed io per rispondere dovevo rivolgermi ai

«grandi» e rispondeva in italiano, arrangiandomi a tradurre la risposta in caso d'incomprensione assoluta. Riuscii, non a raggiungere lo scopo in terza classe, ma a far molto, tanto da essere soddisfatta. Oggi si può ottenere qualcosa di più, perchè la gente della montagna è più evoluta, ha strade, si muove di più, non ha la miseria d'una volta e ci son mamme giovani che insegnano l'italiano ai loro figlioli.

Ricordo (oh, dolce ricordo!), che un giorno, mentre stavo spiegando una lezione di scienze in terza classe sulla macchina a vapore, ci avevo messo tutta la mia abilità e mi pareva d'esser riuscita a qualcosa, perchè tutti gli occhi erano rivolti a me con sguardo intelligente, uno scolarretto si alza e, al colmo della soddisfazione, dice:

— Signorina, io so, so, ho capito, l'ho visto il treno!

— Dove? — chiedo meravigliata.

— A Vedronza!...

Cosa poteva aver veduto a Vedronza, lo scolaro, che assomigliasse al treno? Allora nel Comune non arrivavano nè automobili, nè autocarri, difficile era vederci qualche ronzino attaccato ad un carretto...

Lo interrogai con pazienza. Era il forno del pane!

Niente di straordinario. Quel fanciullo era stato a Vedronza, il viaggio più lungo della sua vita (Km. 4 da Cesariis) ed aveva visto il fuoco rinchiuso nel grande antro del forno come nella macchina della locomotiva della quale avevo parlato. Nessuno dei suoi compagni era stato mai a Vedronza (allora non c'era la strada) e tanto meno a Tarcento. (S'era in tempo di guerra).

Capii che ci voleva un po' di «scuola viva». Scrissi all'Ispettore (Professor Benedetti di Gemona) per avvertirlo e scesi alla stazione di Tarcento. Non posso descrivere nè il viaggio pieno d'insegnamenti, nè le impressioni destate dal viaggio: furono troppe! Gli scolari, ora padri di famiglia, le ricordano ancora e lo Ispettore sarebbe stato lieto d'esser presente, ma un disagio postale non glielo permise.

Un grido di spavento e di gioia accolse il mostro di ferro che avanzava e dopo:

— Signorina, è vivo il treno?

— Signorina, aveva gli occhi rossi! (i fanali).

— Era lungo...

— M'ha fatto paura...

— Il vapore acqueo era bianco...

— Era anche nero...

— Ma... come si apriva e chiudeva la caldaia?...

E la locomotiva fu il tema della conversazione per tutto il viaggio di ritorno e per gli esercizi di lingua di più giorni.

Oggi le condizioni sono molto migliorate ma la «scuola viva» sarebbe sempre necessaria nei paesi sperduti della montagna friulana. E' necessario portare i fanciulli spesso all'aperto e metterli a tu per tu con la Natura, così ricca di bellezza in questi paesi ed abituarli a parlare con lei ed a conoscerne tutti i segreti.

Io li portavo sempre fuori i ragazzi con uno scartafaccio ed una matita e ci sedevamo dove capitava, magari sul greto del torrentello Mocola da dove esaminavamo le guglie candide del Priëtavaz e si studiava e gioiva.

Sarebbe utile (se non fosse possibile l'istituzione della Scuola Materna) poter istituire in ogni borgata, una classe preparatoria con un programma a parte tutto tendente all'insegnamento della lingua parlata e l'istituzione di scuole estive rette da insegnanti alle prime armi. Si avrebbero due vantaggi: gli alunni arriverebbero a scuola con qualche nozione linguistica e le giovani insegnanti apprenderebbero un po' la parlata; sarebbe ancor meglio che la maestra conoscesse già il dialetto, ma siccome ciò è difficile, si potrebbe concedere l'insegnamento a persona adatta del borgo, sorvegliata dall'Insegnante e dal Direttore Didattico e bisognerebbe amare, proteggere e sovvenzionare queste scuole e i loro maestri più degli altri, provvedere a mettere gli insegnanti in condizione di poter svolgere il proprio lavoro senza preoccupazioni di sorta, obbligarli alla residenza, dopo aver provveduto agli alloggi, fornire di edifici scolastici le borgate che ancora ne sono prive e allora, forse, si potrebbero ottenere risultati lusinghieri.

Ma intanto che si attendono miglioramenti che sono di là da venire bisogna cercare di fare tutto quanto

si può, con coscienza ed amore, cercando:

1) di aiutarci con piccoli interpreti delle classi superiori;

2) di far continui esercizi di linguaggio, insistendo specialmente sulle consonanti *s* e *z* in contrapposizione con la *c* e la *g* dolci e sulle doppie perchè nel dialetto sloveno la *s* e la *z* cedono il posto alla *c* e *g* e le doppie non si fanno mai sentire.

3) Facendo comporre pensierini orali e scritti su ogni parola di una certa importanza, per abituare all'espressione.

4) Di ogni parola insegnata ed appresa ricercare le parole derivate.

5) Far molti esercizi di domanda e risposta, dando importanza al dialogo. (Badate che gli alunni di queste scuole recitano molto volentieri. Ai miei tempi le recite scolastiche erano di moda e riuscivano bene e con gran vantaggio per la lingua).

6) Dettare molto e far leggere poi il dettato ad alta voce dopo d'averlo corretto per abituare a leggere, a pronunciare bene le parole ed a scriverle esattamente.

7) Far molti esercizi di autodet-tatura, molti riassunti orali e scritti di lezioni; importantissimi quelli di storia e geografia.

8) Dare molta importanza alla lettura e curare le biblioteche.

9) Esercitar molto la memoria.

10) Per animare i ragazzi a far bene, istituire premi, escogitare tutto ciò che la fantasia della maestra può suggerire. Io tenevo «quaderni premio» dove facevo ricopiare gli esercizi migliori; tenevo conto di tutto ed alla fine dell'anno facevo, nella scuola, una piccola esposizione aperta ai genitori degli alunni alla quale davo tanta importanza perchè mi pareva un incitamento di grande valore, sia per gli alunni che per le famiglie le quali, toccate nell'orgoglio, facevano del loro meglio per aiutare la maestra e i figlioli. S'intende che l'esposizione favoriva tutte le materie.

Bisognerebbe tenere anche qualche conferenza alle mamme su argomenti facili che interessino il fanciullo e la scuola ed eccitino il loro amor proprio.

La maestra in queste scuole deve adattarsi a far quello che può e come può. Il Comune è povero come

tutti i Comuni della montagna e poi mi pare ci sia un'idea sbagliata intorno ai caratteri, alle abitudini ed all'intelligenza di questa gente; posso parlar chiaro senz'essere tacciata di campanilismo, perchè io sono lombarda, e posso parlare perchè ho vissuto a lungo nel Comune ed ho avuto modo di conoscere la popolazione. I Luseverani, che sono italianissimi e patrioti ardenti e sinceri come è dimostrato dall'elenco degli Eroi caduti sui campi dell'onore, fra i quali c'è la grande e pura Medaglia d'Oro, il Tenente Culetto Luigi di Pradielis, i Luseverani, dico, hanno mostrato in questi ultimi anni il desiderio di avvicinarsi alla lingua col continuo e progressivo adattamento di certi vocaboli e con l'introduzione di parole italiane o friulane nel dialetto. La parlata infatti non tende a slavizzarsi ma si italianizza sempre più. Io sono arrivata a Cesariis nel 1916 e posso affermare che allora nel dialetto erano rarissime per non dir totalmente assenti le parole d'origine promiscua; oggi sono tante. Nel corso di circa trent'anni il miglioramento è stato grande e dovuto anche molto alla buona volontà della popolazione oltre che al lavoro della scuola, perchè le guerre, la difficoltà di trovare insegnanti adatti, la scarsità di mezzi, l'errore della legge per la quale nel 1927 le scuole di alcune frazioni erano passate ad altre amministrazioni, avevano reso scarsamente proficua l'opera della scuola. Ho detto le guerre, ma mi correggo in parte. Se è vero che le guerre hanno portato il loro dannoso contributo ledendo la possibilità d'un più intenso lavoro scolastico, arrestando temporaneamente il miglioramento linguistico in queste terre di confine, hanno però portato un contributo non meno grande e di realizzazione futura, cioè hanno pensato a portare il soldato di questi paesi nelle diverse regioni d'Italia ed a fargli luce nel cuore e nella mente, cosicchè di ritorno, più padrone dell'idea e della lingua della Patria, l'ha portata ai suoi monti. Ed il miglioramento s'è visto subito ed è incominciato con l'interessamento dei reduci per la scuola, interessamento non sempre ben diretto, ma effettivamente sentito.

Se in queste condizioni la parlata

ha migliorato, quanto non potrebbe migliorare ora se fosse specificamente ed intenzionalmente curata, ora che questa gente messa in comunicazione coi centri friulani dalle strade si muove di più, è più evoluta ed è forse quella che serba ancora e più d'ogni altra, il senso del patriottismo, e più d'ogni altra è ancora legata alla sua terra ed al suo focolare e non pensa che al suo lavoro ed alla vita?

E se talvolta essa può essere giudicata rozza ed ignorante di chi è la colpa? Quando manca in questi paesi, specie nei più sperduti, chi educi, quando c'è solo la maestra che potrebbe fare un po' di bene in questo campo ed anche la maestra vive in paese col desiderio di scapparne più presto che può, perchè le sue condizioni sono troppo disagiate, oppure non ci vive affatto, viene e va di sfuggita, gettando come può un po' di seme e poi i fanciulli restano in balia di se stessi e i genitori senza una buona parola, senza un consiglio, senza un aiuto?

Ci sono, è vero, in queste zone dei paesetti fortunati (come Lusevera) che da trent'anni hanno la loro maestra stabile, ma son pochi.

Si è pensato, è vero, ad una scuola serale e ad una scuola di disegno; forse sarebbe anche utile una scuola di perfezionamento almeno biennale dopo la quinta classe a programma intensificato per lo studio della lingua, con cura di tutte le materie specie del lavoro femminile per le fanciulle e del disegno per i fanciulli.

Poche sono le famiglie che hanno la possibilità di mantenere i figli fuori di casa per far loro continuare gli

studi terminata la quinta classe e nella maggioranza dei casi, la terza nelle frazioni lontane dai centri. A dieci o undici anni, usciti dalla scuola, i fanciulli seguono i genitori nei campi o nei boschi e addio studio. Anche quel poco che hanno appreso va perduto e solo ad una certa età sorge in loro il desiderio, svegliato dalla necessità, di rimettersi a studiare, ma a quell'età il montanaro non ha più tempo di far nulla in merito, perchè il lavoro duro in montagna assorbe tutte le sue forze ed il suo tempo.

Riepilogando ecco, secondo me, i miglioramenti che si dovrebbero apportare in tutte le scuole dalla parlata slava:

1) Istituzione d'una scuola materna o preparatoria in tutte le borgate anche piccole.

2) Scuole elementari dalla prima alla quinta classe in tutte le località.

3) Scuole biennali di perfezionamento nei capoluoghi o nelle frazioni di più facile accesso.

4) Sussidi speciali alle scuole ed agli insegnanti i quali dovrebbero avere facilitazioni speciali.

5) Interessamento continuo da parte dei Superiori.

Sarebbe bene che ogni insegnante esprimesse il suo parere in riguardo, forse tutti insieme si potrebbe arrivare a tracciare la via giusta per arrivare, se non ad eliminare, almeno ad attenuare le difficoltà dell'insegnamento della lingua italiana in questi paesi.

Torcento-Pradielis, 30-1-1948.

Insegnante

MOLARO FERRARI ALESSANDRA

I NOSTRI CONVEGNI

GENNAIO: Grimacco, Azzano X^o, Tramonti di Sopra, Cordovado, Pradielis.

FEBBRAIO: Manzano, Aquileia.

Mentre scriviamo abbiamo presente la esperienza di sette diversi convegni, in diverse zone della provincia. E non possiamo, prima di tutto, non esprimere la nostra commozione nell'aver trovato tanta fede e tanta generosità nella nostra scuola elementare. Anche se non da per tutto si sono tentate esperienze nuove per migliorare scolaro e maestro, e, forse, talvolta ci si è adagiati nella routine consueta e consuetudinaria dell'abitudine non più criticata e controllata, oseremmo dire « sedimentata », sempre e da per tutto abbiamo sentito che ci sono dei maestri che « sentono » la loro scuola e ne vivono e la rendono viva con la loro bontà e con il loro entusiasmo.

E se, al primo incontro, abbiamo notato un po' di sbigottimento nel vedere che l'incontro non era nè un' « ispezione », nè un « esame », nè un « controllo », quando ce ne siamo venuti via sempre ci siamo sentiti dire di ritornare, perchè, finalmente s'era capito che i maestri avevano bisogno d'essere sentiti come « persone » e non solamente controllati come « funzionari ».

E pensiamo che questi nostri convegni fruttificheranno in comprensione ed in cordiale collaborazione, animati da una sola preoccupazione: fare del bene ai piccoli che devono costruirsi una vita migliore di questa nella quale fummo e siamo condannati a vivere.

Dire di tutti i dibattiti e di tutte le discussioni sarebbe impossibile soprattutto, perchè ce lo impedirebbe lo spazio. Ma speriamo che i maestri che ci hanno promesso la loro collaborazione si facciano vivi e ci scrivano le loro proposte ed i loro desideri e, soprattutto, ci illustrino le loro esperienze, perchè tutti ne possano usufruire.

a) *Le scuole pluriclassi* — E' forse il problema più sentito dovunque, ma soprattutto a Grimacco, a Tramonti, a Pradielis, ad Aquileia.

E prima di dire su che cosa si aggirò la discussione, sembra giusto che si dica noi qual'è l'essenziale problema di queste scuole. Quasi tutti i maestri che hanno le pluriclassi pensano alla necessità di « dividere » una classe dall'altra, una materia dall'altra, in maniera che, per un determinato periodo di tempo il maestro possa rivolgersi ad una classe, mentre le altre vengono intrattenute con ripieghi più o meno opportuni o con « materie » più o meno fondamentali. Per esempio, mentre in una classe si farà dettato, nell'altra si farà disegno, e nell'altra ancora lavoro manuale.

Certo, in questo modo il maestro rimane sempre staccato dalla

scuola che viene suddivisa in classi, e permangono le « materie » e la necessità degli « orari » e l'agganciamento preoccupante ai « programmi ». Può questa essere una scuola « attiva »? Oseremmo dire può, questa, essere una scuola vera?

E dalla discussione è risultato proprio questo: che occorre che le scuole pluriclassi vengano sentite non come classi conviventi nella medesima aula, ma come una sola scuola con alunni che hanno raggiunto diversi livelli di preparazione e che bisogna usare di questi perchè i più « grandi » possano aiutare i più piccoli diventando « maestri », mentre i più « piccoli » aiuteranno i più « grandi » rifacendo vive in loro le esperienze passate. In tal modo, anche nella scuola pluriclasse avremo la possibilità dell'unità dell'insegnamento e costruiremo la convivenza e l'insegnamento della reciproca carità. Considerare — si è detto a Pradielis e ad Aquileia — la scuola pluriclasse come una famiglia, dove i figlioli hanno età diverse e diverse possibilità di apprendimento.

Naturalmente, per fare questo occorre interpretare i programmi e non lasciarsi irretire dallo schema, non pensare tanto a fabbricare dei « promossi » quanto ad « edificare » delle anime. E abbiamo notato, di fronte a questo modo di vedere la scuola pluriclasse, che si sono illuminati tanti occhi di maestri, come se si fosse aperto davanti a loro un mondo nuovo. E vorremmo che questi maestri che allora erano pieni di fiducia nella « scoperta » e nell'« indirizzo » che sembravano — e non sono — nuovi, ci scrivessero le loro nuove esperienze e i loro nuovi tentativi.

A volte, dalla discussione, pareva che i grandi nemici delle pluriclassi fossero due: i programmi e i direttori.

Così la scuola pluriclasse, divenuta famiglia, diviene « attiva » e vi si ottiene, con il vicendevole aiuto, la collaborazione fra alunni e fra questi e il maestro. Naturalmente i banchi e la cattedra assumono nuove funzioni in una scuola così intesa. Ma, forse, occorrerebbe constatare che, nella vita, se si vuole essere e divenire liberi, occorre abolire cattedre e banchi. E nasce, in questo modo, l'autogoverno e l'alunno si sente slegato dai banchi e comincia a sentirsi padrone della propria scuola e fratello o figliolo o amico del proprio insegnante.

Ma ad un certo momento abbiamo sentito un maestro chiedere a chi sosteneva la scuola attiva « E la disciplina? ». E allora, come Socrate ai discepoli, anche noi ci siamo chiesti: « Che cos'è disciplina? ». E' disciplinata, si disse, la scuola in cui i bimbi stanno a braccia « conserte » e silenziosi, « pendono » dalle labbra del maestro? O è disciplina quella della classe in cui gli alunni escono dai banchi e parlano fra loro e fanno crocchio, e si aiutano e si correggono e si indicano a vicenda esperienze fatte e da farsi? E' ovvia quale sia stata la risposta di tutti. Ma ci siamo anche sentiti dire: Ma questa disciplina « nuova » è assai più faticosa! Certo, com'è assai più faticosa la disciplina interiore, accettata e costruita nell'interiorità della persona che non la disciplina imposta dall'esterno da un'autorità, che, per rendersi più facile la propria fun-

zione, alimenta la pigritia morale del sottostante.

b) *Rapporti fra scuola e famiglia* — Anche su questo argomento le discussioni furono lunghe ed animate. Tentativi di «tutti i colori» furono fatti, con frutti più o meno abbondanti. Certo che non potemmo non riflettere a quanto ci diceva una maestra anziana di Azzano. «Bisogna, diceva, che le famiglie capiscano l'opera del maestro, ne capiscano la preoccupante e preoccupata fatica, soprattutto ne capiscano lo spirito. E per questo io ho detto ad alcune mamme: Venite a scuola anche voi. Assistete alle mie lezioni, vedete i vostri figlioli che apprendono, statemi vicine nell'ora dell'insegnamento. E così ho fatto. Le mamme sono venute a scuola anche loro e hanno visto la mia fatica. E così io sono poi entrata nelle loro famiglie e ho visto la loro fatica e ci siamo come sentite sorelle». Non è disprezzabile l'esperienza. A Tramonti ci si è detto: «Occorre che una autorità scolastica venga quassù in questi paesi e dica ai genitori che cos'è la scuola "nuova", che vuole non solamente insegnare a scrivere, leggere e far di conto, ma costruire uomini, perchè non ci credano oziosi quando raccogliamo legni nel bosco o foglie e fiori in mezzo ai campi». E si parlò dei consigli della scuola in cui chiamare Sindaco e Parroco e alcuni genitori, ai quali parlare delle necessità della scuola e convincerli a collaborare con l'insegnante per aumentare le possibilità ed il prestigio della scuola.

Ma vorremmo sapere: Ci sono dei maestri che si sono messi all'opera in queste direzioni? E che frutti hanno ottenuto?

c) *L'autogoverno* — Dovunque ne abbiamo parlato e abbiamo notato che, accanto ad esperimenti riusciti, ci sono esperimenti non riusciti o, addirittura, esperimenti non fatti, perchè non si osava tentare l'ignoto.

In genere ci è sembrato che, a proposito dell'autogoverno, ci si sia fermati un poco troppo alla forma. Ci sono stati tentativi di elezioni, addirittura a scheda segreta o con scheda portante un determinato emblema. Ed in questo modo si è eletto il capoclasse ed il vicecapoclasse ed i capisquadra, ed il sovrastante alla pulizia ed il bibliotecario e l'economo e il giudice, ed il pubblico ministero e i giurati, e addirittura le guardie. E' questo l'autogoverno? Se tutto si riduce a elezioni e a far funzionare gli eletti, crediamo che la scuola non sia divenuta per questo nè attiva, nè autogovernata. L'esteriorità ha forse ingenerato la scimmia della democrazia, cioè del «convivere in comprensione ed in carità». Le elezioni non sono forse da scartare, ma occorre che la democrazia divenga vivente aiuto scambievole. E l'aiuto è tale anche se è condanna e punizione. Ci commosse quanto ci disse una maestra di una sua piccola: «Dopo una mancanza, che io non conoscevo se non mi veniva confessata, la piccola colpevole mi chiese il castigo».

Ci sono stati tentativi di autogiudizio, di autocritica ed autocorrezione. E ad Azzano abbiamo sentito un maestro che, alla ricerca di una punizione, se la vide insegnata ed offerta dalla stessa umanissima scolaresca.

Ci parve ottima la suddivisione in gruppi spontanei, auto-sceglitisi un capo, che collaborano nello studio, nelle ricerche, nella disciplina. Fare che, nella classe, si formino spontaneamente i gruppi, che nella fraternità collaborino fra loro e col maestro.

L'ESPERIENZA DI CORDOVADO

Il 28 Gennaio fummo a Cordovado, per l'incontro con i maestri di quel plesso scolastico. Ci era stato detto tanto bene di quanto si faceva in quella scuola, ma non avevamo pensato di poter trovare quanto vi abbiamo trovato, e fatto con tanta passione e con tanto entusiasmo, uniti a grande capacità e a grande saggezza. Nè vogliamo, parlando di Cordovado, porlo a confronto con altre scuole ove si è fatto altrettanto bene. Mentre, man mano che saranno visitate, parleremo anche di queste, segnaliamo la scuola di Cordovado perchè si conosca l'opera di maestri che resterebbero, altrimenti, ignoti e perchè ci sia chi si metta in corrispondenza con Loro e da Loro senta quanto si può fare e come si può fare.

a) *Una prima classe elementare*, la cui aula è trasformata — per l'insegnamento del leggere e dello scrivere col metodo globale — in una piccola mostra di disegni e di illustrazioni, ha, in un angolo, l'«angolo dei giocattoli». Una carrozzella con una grande bambola che i bimbi vestono e spogliano e conducono attorno, alcuni bamboletti, fra cui uno nero, ed altri giocattoli. In quell'angolo, che illumina di serenità tutta l'aula, i bimbi apprendono a muoversi insieme, a rispettarsi, a collaborare, ad aiutarsi. Ed è proprio la maestra di quella classe che è riuscita a portare una bimba sino al punto di chiedere, essa, la punizione per una mancanza commessa.

b) *Il quaderno delle confidenze*. Una maestra, cura contemporaneamente il comporre e la spontaneità con l'istituzione del quaderno delle confidenze, dove le alunne, in qualsiasi momento, anche tralasciando altri lavori, possono scrivere ciò che frulla loro per il capo o ne commuove l'anima. Il quaderno sarà consegnato alla maestra, che leggerà e risponderà e chiamerà la piccola non più scolara, semplicemente, ma amica o figliola. Ed alla fine, coi suoi segreti grandi e piccoli, con il racconto dei piccoli dolori e delle piccole gioie e delle intime lotte — dolori gioie e lotte dette, forse, «piccole», da noi grandi che non sappiamo a volte capire quanto siano grandi le piccolezze — verrà bruciato, perchè il segreto rimanga completo nell'intimo della fiduciosa amicizia fra scolara e maestra.

c) *L'Ora di libertà*. Un'altra maestra ha sperimentato l'utilità che, ad una certa ora, si apra la porta della classe e ne escano gli alunni, a gruppi — ed i gruppi saranno spontaneamente formati dagli alunni — che sciameranno dove vorranno, a vedere, ad osservare, a commentare, a ricercare. Alla fine dell'ora, torneranno in classe gli alunni ed avranno modo di riprodurre le osservazioni e le esperienze, in conversazioni, in componimenti scritti, in

disegni, in problemi di aritmetica. Ci diceva la maestra che da molto tempo essa non dà più problemi. I problemi vengono proposti da ciascun scolaro, l'uno diverso dall'altro, ricavati dall'esperienza pratica, fatta, durante l'ora di libertà, nelle botteghe dove gli alunni sono entrati per vedere che cosa accade e a quanto si vendono i vari generi.

d) *Abbiamo poi visto* come si attua in una quinta, tenuta da un maestro non di ruolo, il lavoro manuale. Vi si sono costruite statuine di terracotta, che gli alunni hanno poi cotto nel forno ed hanno verniciato dopo di aver composto i colori. E lavori di traforo nel legno che hanno condotto fino alla creazione di un presepio. E la costruzione, sotto la guida dell'insegnante, di un microscopio, ottenuto con un manico di scopa, un volgare specchietto rotondo, come collettore di luce, una lente di obiettivo di macchina fotografica e qualche cosa altro. E così in quel microscopio vedemmo, quella mattina, un ragno. Ma quello che conta è che gli alunni hanno appreso, per la costruzione, moltissime nozioni di scienze, senza fatica. Ed infine vi vedemmo la costruzione di una piccola casa. Gli alunni prima hanno fatto il disegno per costruire una piccola casa in miniatura. Poi, su una rozza tavola di legno, hanno scavato, con lo scalpello, le fondamenta. Hanno costruito con la creta dei piccoli mattoni che hanno colto nel forno di casa, hanno appreso a fare la calce e la malta e finalmente hanno iniziato la costruzione.

A noi pare che simile scuola sia veramente e squisitamente scuola attiva, e che fosse doveroso parlarne, non tanto per fare conoscere gli uomini che vi lavorano — che non hanno certamente lavorato perchè si parlasse di Loro e che certo non pensano neppure che di Loro si possa parlare — quanto, perchè altri sentano e si mettano su questa strada, che non è nuova, ma — oseremmo dire — è eterna ed umanissima.

GLI AUTORI DEL MESE

R. AGAZZI: Come intendo il Museo Didattico

R. AGAZZI: COME INTENDO IL MUSEO DIDATTICO. Ed. «La Scuola». Brescia. L. 180.

Il libro è particolarmente destinato alle scuole materne, ma è assai utile nelle prime due classi elementari, specie in campagna, dove la natura offre larghe possibilità di raccolta di materiale vario, prestandosi a facili ed efficaci lezioni oggettive, che s'imprimono saldamente negli alunni.

I punti essenziali sono i seguenti: Le cose nella scuola hanno la virtù di sostituirsi a molte parole e sono di queste utile sussidio nella formazione delle idee. Saper far buon uso del museo vuol dire saper sfruttare cose e immagini, affinché diventino stimolo alla curiosità del bambino, curiosità che è ricerca delle cose, ginnastica di osservazione suscitatrice di confronti, di giudizi, di associazioni di idee. L'arte di educare non deve avere preconcezioni di mezzi: più si serve di mezzi semplici, più si avvicina ai bisogni delle classi meno abbienti, ne arricchisce l'intelligenza, perchè la piega all'osservazione delle umili cose le quali sono della vita parte non trascurabile; alimenta e disciplina le facoltà immaginative, perchè insegna al fanciullo ad apprezzare e a giovare, ne' suoi giochi, anche delle cose che sono poco più del nulla. Le cose sono mezzi di cui l'educatrice si serve per insegnare al fanciullo a superare la lotta

fra l'istinto che s'impone e la ragione che tenta di farsi strada. Metodo o sistema sarà lettera morta se chi è chiamato a educare non avrà dianzi appreso l'arte di disciplinare se stesso e le proprie azioni. Seguendo queste premesse spiega i modi con cui creare il museo didattico. Nella seconda parte tratta diffusamente dell'educazione del linguaggio. Anzi, perchè faticare la memoria coll'allargare soverchiamente la conoscenza di nuovi nomi, conviene insistere sulla pronuncia chiara di quelli che il bambino già conosce o sente ripetere dalle persone che lo circondano. Un oggetto può dare motivo a percezioni di qualità, di quantità, di forma, di uso; ed è appunto dall'incontro di cose note e di percezioni nuove che il linguaggio nasce spontaneo e le idee si associano. Nell'insegnamento del linguaggio, due fattori si rendono indispensabili: l'educatrice che sa e sa farsi imitare, e la scelta dell'esercizio. L'esercizio diverte quando ha inizio da una sensazione. Le cartoline illustrate rappresentano un capitale nello svolgimento del programma educativo. L'occasione vi porta a dire di un ponte, a parlare di pesca, a narrare un fatto ove si parla di rovine, di porticati, di archi, di ospedali, di laghi, di fiumi... e tosto l'educatrice presenta ai bambini, gradita sorpresa, un soggetto del caso, che ne accende la fantasia. Seguono numerose lezioni e ricerche sulle varie parti della morfologia, e molti esercizi relativi.

G. LOMBARDO RADICE:

Il problema della educazione infantile

G. LOMBARDO RADICE: IL PROBLEMA DELLA EDUCAZIONE INFANTILE. La nuova Italia.

Il libro, diviso in due parti, comprende l'illustrazione del sistema e-

ducativo usato dalle sorelle Agazzi nell'Asilo di Mompiano, presso Brescia, e quello usato nell'Asilo di Portomaggiore dalle sorelle Nigrisoli. Come tutti i sistemi educativi, anche

questi due non possono limitarsi alla scuola materna, ma estendono anche la loro sfera d'azione nel campo elementare propriamente detto. Le Agazzi reagirono contro il convenzionalismo degli esercizi su comando, col quale si ottenevano veri miracoli di marionettismo dei piccoli; cioè di mimetismo dei gesti, di memoria verbale, di azioni a segnale. Volevano la vita reale del bambino che esprime la sua personalità nel gioco spontaneo, nella ricerca individuale, nel lavoro liberamente scelto. Le maestre sorvegliavano e guardavano, lasciando piena libertà, purché non contrastasse con quella altrui. La vita quotidiana era rivissuta nei minimi particolari, miravano a educare alla vita di tutti i giorni: dalla pulizia della persona a quella della casa, dall'ordine interno al contegno coi propri simili secondo i dettami del galateo. E tutto ciò senza sforzi e traendo lo spunto da fatti di vita in comune. Il bello è che il materiale didattico usato costa pochissimo, perché è creazione spontanea degli alunni. C'è nel metodo Agazzi qualche cosa che sta tra il lavoro e lo studio:

ed è l'occupazione tranquilla, che non richiede il minimo sforzo, ed è tuttavia un gioco dell'intelligenza, non senza acquisto di abilità varia.

La pedagogia più profonda non si trova nei trattati di noi signori pedagogisti, cercate dovunque ci sia schiettezza d'anima. Così inizia il suo studio sui Piccoli Fabre di Portomaggiore. Qui non siamo solo in una classe di Asilo, ma siamo anche nelle prime classi elementari. La vita all'aperto, la scoperta dei segreti della natura sono la base dell'insegnamento. Dalle osservazioni meteorologiche del tutto particolari in quanto non registrano soltanto la variazione del tempo, ma anche i suoi riflessi sulla natura in movimento continuo, si passa all'osservazione degli animali domestici e noti nella località. La scuola-giardino di Portomaggiore ha attuato la scuola attiva senza bisogno di teorie pedagogiche, limitandosi a studiare la natura e a penetrare l'anima infantile. Le moltissime pagine di diario riportate ne sono un luminoso esempio come pure assai acute sono le osservazioni delle maestre sui compiti e sugli alunni.

A. MAZZEO

Schemi di lezioni per l'educazione all'aperto

A. MAZZEO: SCHEMI DI LEZIONI PER L'EDUCAZIONE ALL'APERTO. Cedam, Padova, L. 150.

Come premessa alle lezioni sono presentate queste massime: 1) Il bambino non ha ancora l'intelligenza per intendere le parole del maestro, ma può intendere le cose che il maestro sceglierà adatte per lui. Non farà vedere che sa col rispondere con belle frasi, ma lavorando intorno alle sue nascenti conoscenze, e cimentandosi su di esse. 2) Poco c'è da insegnare e molto da imparare. Così l'intelligenza si sviluppa, e poggiandosi sulla memoria di fatti e di cose, di chiari e brevi insegnamenti, di ripetute e varie esperienze, farà quel lavoro mentale che è immateriale, che è umano, che non ha nulla a vedere con le abilità puramente troppo sfruttate da un insegnamento che

non ha limiti. Ci deve essere una predominanza del lavoro dello scolaro. 3) Non insegnare in classe nulla di quanto si possa apprendere fuori, fondendo studio e osservazione. 4) Quando è possibile sostituire il libro con l'osservazione diretta. 5) Il maestro si faccia egli stesso osservatore se vuole che nei suoi scolari nasca l'attitudine ad esplorare attentamente. 6) Sia equamente diviso il lavoro dentro e fuori l'aula. 7) Abituare il fanciullo a osservare e a conversare con l'operaio. 8) La scuola deve sviluppare al massimo la spontaneità del fanciullo, animando lo spirito di ricerca. 9) Conclude col Rousseau: « Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura, tosto lo farete divenir curioso; ma per nutrire la sua curiosità, non vi affrettate mai a soddisfarla. Ponete le questioni alla sua portata e lascia-

teglie risolvere. Illustra quindi la figura tipica di un maestro esploratore: Cristoforo Negri per il quale il ciclo didattico determinato da una esplorazione, ha tutti gli incanti del lavoro collettivo giocondo e del lavoro individuale creativo; c'è la continuità dell'interesse e l'assaltare da ogni lato il tema, e non c'è la stanchezza delle filastrocche dei libri di testo; c'è la verità dei problemi, cui tutti contribuiscono a gara; c'è la

molteplicità delle applicazioni e degli esercizi attivi. L'ordine è l'ordinarsi, la spontaneità fanciullesca è nella gioia del superarsi, la didattica viva è nel dinamismo dello spirito esploratore del maestro che esaurisce gli argomenti in ampi cicli di attività, senza mai menomare il sacro canone della libertà dell'infanzia e dell'autoeducazione. Seguono quindi utilissimi schemi di lezioni all'aperto secondo i vari metodi.

Rubrica delle biblioteche

Biblioteche Magistrali: Le disponibilità di denaro sono limitate e per questo è necessario seguire un criterio logico nella scelta dei libri. Su dieci volumi è opportuno far cadere la scelta su due libri di didattica, uno di pedagogia, uno di psicologia, uno di storia, uno di geografia, due di scienze, e due di letteratura varia. Ogni Circolo dovrebbe avere la sua biblioteca magistrale.

Biblioteca Scolastica: ha essenzialmente un carattere pratico, poichè tende a offrire al maestro libri adatti per la lettura in classe e anche per la preparazione immediata delle lezioni. Comprenderà volumi di divulgazione scientifica, testi classici di letteratura infantile di mole considerevole, schemi di lezione. Dovrebbe essere costituita in ogni plesso scolastico e andrebbe integrata dal museo e dalla raccolta di vedute e da riproduzioni d'arte.

Biblioteche di Classe: comprende opuscoli e schedine, possibilmente illustrate. Ogni insegnante dovrebbe avere la sua. Utilissimi per la prima classe sono: Il gioco dei comandi, Le prime parole, editi da La Scuola di Brescia. Per la seconda assai utili sono le prime tre serie di "Lucciole" edita da Marzocco. Per la terza possono essere assai utili "Le prime letture" e "I primi racconti", "I libri piccolini" editi da La Scuola; "Voci di primavera" e "Lo scrigno" editrice La Fonte. Per le quarte e le quinte utili sono le novelle del Salgari edita dall'editoriale Carroccio e la collana Vallecchi per ragazzi.

ESPERIENZE di MAESTRI ATTRAVERSO LE RELAZIONI

Pubblichiamo la relazione seguente di una maestra di Udine. La pubblichiamo, sperando che se ne parli e se ne discuta. Per conto nostro, pensiamo che si debba dire solo una cosa: che vi si legge dentro un'anima. E' il problema della scuola e soprattutto — forse è solamente — un problema di anime.

Scuola «Pietro Zorutti»

Classe II femminile

Ins. ELISA BERGAGNA FRANCESCHINIS

Dopo lunghi anni di lavoro, di prove, di presentimenti di vittorie e di sconfitte, sono persuasa di aver trovato la via.

Nel 1940 mi fu affidata una I^a.

Senza alcun sussidio didattico, tranne quello di un piccolo alfabetiere illustrato, volli sperimentare il modo naturale d'insegnamento del leggere e dello scrivere e presto capii un indicibile gioia che avrei vinto.

ERA LA SCUOLA ATTIVA.

Ogni bambina al proprio lavoro, nessuna obbligata a subire una lezione, a imparare secondo un programma stabilito dalla mente del maestro che presuppone necessariamente un'eguaglianza di intelletti o, in altre parole, una massa da opprimere, e non anime, diverse l'una dall'altra, da illuminare.

Quale gioia nelle piccole di cercare, di osservare, di scoprire! L'iniziativa era nelle loro mani, io la guidavo, l'indirizzavo senza averne l'aria, e mai un momento di riposo, perchè il bambino attivo, domanda continuamente di fare e vuole il maestro sempre e tutto per sé.

Ricordo la risposta di una piccina alla quale fu chiesto chi le avesse insegnato a leggere: « Ho imparato da sola »!

Era la risposta che speravo per quanto non sapessi trovare nella mia vita di insegnante un anno di più intenso lavoro.

Venne la guerra e la scuola fu continuamente turbata.

Nel dopoguerra mi venne ancora affidata una prima; con lo stesso entusiasmo ripetei l'esperimento e questa volta in condizioni assai disagiate perchè dovemmo passare i primi mesi in un'aula grigia e triste del Collegio Tomadini.

Mi sorpresi qualche volta a pensare come avrei insegnato l'anno successivo, dove non c'era più da fare apprendere l'alfabeto secondo un modo naturale e conclusi che la luce mi sarebbe venuta dalle bambine.

Fu così infatti.

Da molti la seconda è considerata classe di riposo: niente di più falso! La seconda è classe di grande lavoro: il bambino deve imparare a esprimere verbalmente e per iscritto il proprio pensiero, a fare con sicurezza un calcolo, a eseguire un'operazione, a osservare il mondo esterno e se stesso, deve ac-

quistare capacità nell'esprimere con il disegno, pensieri e osservazioni.

Ho tenuto subito nel massimo conto le conoscenze che il bambino porta a scuola, conoscenze assai varie e vaste che gli vengono dai discorsi che sente dall'ambiente in cui vive dalle osservazioni che fa...

Queste conoscenze sono state il punto di partenza per ogni attività, mi hanno offerto una vera miniera di lezioni individuali e collettive e mi hanno dato la possibilità di entrare nell'animo del bambino di conquistarne la fiducia e la confidenza.

Quante liete conversazioni tutti i giorni!

A 7 o 8 anni il bambino si guarda attorno con interesse, è facile fermarne la sua attenzione, condurlo a ragionare, a riflettere, a esporre.

Dall'espressione verbale a quella scritta, il passo è breve perchè le mie bambine si erano rese conto che si scrive come si parla e non si scrive che quando c'è qualche cosa da dire.

Ma tutto senza impazienza, senza fretta, senza lo spauracchio del voto (voto mai, solo sulle prove mensili).

Adagio adagio, passo passo, superando le difficoltà assieme al bambino, aiutandolo, facendomi aiutare, divertendolo, non scoraggiandolo mai.

Oh, valore delle « lezioni minime », come chiama il Lombardo Radice l'avvertimento, il consiglio,

Non ho fatto mai una lezione astratta, cattedratica, mi sono valsa invece di tutti gli accorgimenti perchè la lezione fosse desiderata richiesta: il dettato, la lettura, una pagina di religione, il disegno... hanno sempre risposto a una domanda, ad un reale desiderio di sapere del bambino.

Calcoli orali, quesiti, sono stati tolti da casi pratici... e il conto della spesa e dati sul costo della

vita e conversazioni e nozioni sulla misura di uso comune, su ogni argomento offerto dalla viva esperienza del bambino.

Qualcuna teneva aggiornato in una cartellina i prezzi del mercato, una alunna teneva spontaneamente nota della spesa d'acquisto del materiale occorrente alla riparazione della sua casa).

I lavori di riatto della nostra scuola furono seguiti quasi giornalmente e diedero luogo a conversazioni, appunti, calcoli, disegni... come i più variati esercizi nacquero dalle osservazioni cui si prestarono lo studio dal vero di un albero attraverso le stagioni, dei fiori, della vita delle rondini, di quella di un insetto...

Alle verità più semplici si arriva sempre troppo tardi, e solo oggi, dopo tanti anni, ho finalmente capito che **nella scuola bisogna occuparsi di poche cose per sviscerarle in profondità.**

Il programma governativo consiglia per la seconda la trattazione di alcuni argomenti, quali: le stagioni, le piante più comuni, animali, l'acqua, il fuoco, la casa, il corpo umano, i mestieri, il tempo, ecc.

Penso si sia voluta lasciare libertà di scelta al maestro, perchè se questi non vuol limitare l'insegnamento a una quantità di nozioni superficiali presto dimenticate dovrà far convergere l'attenzione dei suoi alunni su qualcuno degli argomenti consigliati.

Mi spiego con un esempio.

Lo studio del fiore è cominciato in marzo ed è finito... con la chiusura della scuola e sarà ripreso e ampliato l'anno prossimo.

Se fossi ricorsa alla classica lezione, in una settimana avrei esaurito l'argomento: oggi le parti esterne del fiore, domani quelle interne, un altro giorno il frutto.

E cosa sarebbe rimasto nel cuore e nella mente del bambino del miracolo che ogni anno si rinnova

sotto i nostri occhi distratti?

Ma l'occhio del bambino è attento.

Cominciarono le mie piccole a copiare dal vero i fiori che trovavano nei prati, lungo i margini dei fossati, tra l'erba e la ghiaia del cortile della scuola; e mai sentirono parlare di stami e di pistilli, di ovari e di ovuli.

Perchè rompere l'incanto? Aspettavo. Un giorno una bambina mi presentò un foglietto su cui aveva copiato prima un ranuncolo, poi, di una iniziativa, un petalo e vicino, stami e pistilli.

Disse: « Ho disegnato quello che è dentro ». Fu l'avvio per lo studio delle parti interne del fiore.

Una mattina vedemmo un insetto immerso in una corolla, un'altra volta il vento portò lontano i semi del soffione...

Meglio delle astratte pagine del catechismo, lo studio del fiore che ha tanto interessato le bambine, le ha fatte riflettere sulla grandezza di Dio e sulla sua presenza in tutte le cose.

Ho detto nelle prime righe di questa relazione come sia persuasa di aver trovato la strada giusta. Lo ripeto, dopo aver pensato a un anno di lavoro. Ma so che

molto cammino mi rimane da fare e che forse (o certo?) mai troverò riposo sulle « posizioni raggiunte » perchè penserò sempre che si possa andare più in là.

Avendo la dolorosa conoscenza dei miei limiti, sono convinta che per migliorare la capacità didattica, dovrebbe soccorrermi una cultura assai più profonda.

Nella scuola attiva il bambino non vegeta, vive, si guarda attorno, fa domande, si pone problemi, si unisce spontaneamente al compagno attorno ad un oggetto di studio. Bisognerebbe avere una solida preparazione scientifica e vaste e sicure conoscenze geografiche, storiche e artistiche per poter aprire alla mente del bambino ampi orizzonti, per poter attuare continuamente il principio dell'unità didattica dell'insegnamento.

Nei limiti che purtroppo non riuscirò a varcare, continuerò il prossimo anno il mio lavoro, e l'insoddisfazione e il tormento troveranno conforto dalla convinzione che solo una scuola di attività e di libertà potrà fare del bambino una persona cosciente dei suoi diritti e dei suoi doveri, e spingerlo all'inquietà ricerca del bene.

Elisa Bergagna Franceschinis

Poichè si è discusso sul libro di R. Agazzi "Come intendo il museo didattico" riteniamo utile pubblicare la seguente relazione che tratta appunto di un museo didattico formato senza spesa e solo con materiale di fortuna.

COLVERE DI FRISANCO **Classi I. II. III. IV.**

Insegnante: BELTRAME BENITO

Il metodo d'insegnamento usato dal sottoscritto insegnante Beltrame Benito è il metodo dell'osservazione diretta.

Mi sono accorto che i bimbi vedono ma non osservano. Mi sono

prefisso di insegnare loro ad osservare e a tale scopo ho fatto raccogliere nel mondo in cui essi vivono, tutto quello che mi sembrava degno di studio e l'ho fatto portare nella nostra aula, la quale è

stata così corredata da un museo.

Il museo è stato diviso in tre parti:

1) **regno animale:**

- a) Scheletri: scheletro di testa di cane, scheletro di testa di lepre, colonna vertebrale di pecora e scapola della stessa.
- b) Nidi: diversi nidi per osservarne la diversa struttura e costruzione dipendente dalle abitudini degli uccelli;
- c) Corna: corno di camoscio, di cervo, di mucca, di pecora.
- d) Allevamento di pesci d'acqua dolce.
- e) Allevamento dei girini per spiegare la metamorfosi della rana.
- f) Raccolta di vari insetti in bottigliette di vetro.
- g) Allevamento del baco da seta.

2) **regno vegetale:**

- a) Raccolta di pianticine e foglie

cucite su fogli di carta.

- b, Varie pianticelle da giardino raccolte in vasi e un'aiuola posta davanti all'aula.

3) **regno minerale:**

- a) Tutti i metalli più noti.
- b) Pietra pomice, calce, carbone, zolfo, ecc.
- c) Vegetali e conchiglie pietrificate.

Con questo metodo ho ottenuto risultati abbastanza buoni. L'amore per il museo ha invogliato i bambini all'osservazione e alla raccolta continua di elementi nuovi per l'arricchimento del medesimo.

Tutto quello che essi trovano, magari un sasso bucato, lo osservano, e chiedono spiegazione all'insegnante del motivo di tale struttura.

Sono felici di poter alla loro volta spiegare ai più piccoli e quindi si rendono più disinvolti nell'espressione e nell'esposizione.

CASSETTE DI SESTO AL REGHENA

Ins. FURLANIS AMELIA

Quando ho potuto avere, lo scorso anno, il nuovo programma per le scuole elementari, mi sono data subito a leggere, rileggere e meditare la « premessa » a quei programmi, perchè volevo alimentarmi di quella nuova linfa per rinascere nel clima della libertà.

« Educazione è compenetrazione di anime, cioè uno stato di coscienza nel quale il maestro scompare come individualità distinta dagli scolari... » (Lombardo Radice).

Scompare come individualità distinta: non cercavo di meglio. Vivendo con i fanciulli e per loro, molte cose si dimenticano: sconfitte, delusioni, dolori. Mi sono fatta piccola con i piccoli e smesso l'atteggiamento autoritario (che è

proprio del mio carattere), ho ascoltato la voce del cuore nell'umiltà, moltiplicandomi nell'attività, per rendere gaia la vita dei piccoli che mi sono stati affidati e che tanto bisogno d'amore e di gioia avevano, dopo le tribolazioni della guerra.

Libertà e spontaneità, comprensione e serietà, collaborazione ed autogoverno nella disciplina e nel lavoro, « adeguando il tutto al momento spirituale degli scolari, vivendolo come suo e sviluppandolo, per sospingerlo a posizioni più alte » (Lombardo Radice), è stato il mio metodo, la mia tecnica; la mia preoccupazione, la mia cura.

I risultati? Ho visto i miei scolari sempre presenti, pronti, attivi,

diligenti, affiatati, disinvolti, volenterosi. Scuola ideale? No, le eccezioni c'erano e parecchie. Chi in un campo, chi nell'altro dimostravano deficienze quasi gravi, qualche volta, ma ho visto che alla fine dell'anno tutti avevano raggiunto posizioni più alte; anche i più deboli hanno saputo vincere delle difficoltà che da principio sembravano insormontabili. Un ragazzo di 11 anni, in terza, non sapeva leggere; non l'ho tormentato rendendomi tediosa con le solite raccomandazioni. Lo invitavo a leggere dopo che un compagno aveva letto bene e gli facevo notare la differenza. Gli facevo fare qualche breve esercizio di lettura con me, ma più di tutto lo consideravo un piccolo uomo quale era veramente, cioè bravo e capace. Ora legge come i compagni, ma io ho misurato lo sforzo che egli faceva a casa per togliersi quella deficienza. E' da notare che a principio d'anno qualunque piccola ragione era valida per assentarsi dalla scuola. Un altro eludeva la mia vigilanza e non faceva i temi, perchè « non sapeva che cosa dire ». « Neghittosità » notavo io. Ma se era il più attivo nei lavori dell'orto e del giardino tanto da essere scelto dai suoi compagni quale direttore dei lavori stessi! Prontissimo nel calcolo e nell'aritmetica. Nel tema dell'esame « Il contadino », ha scritto: « Esso procura da mangiare a tutti quelli che non hanno campi e bisogna che noi contadini lavoriamo molto ».

Un ragazzino di nove anni, in quarta, nervoso, ed irrequieto ha saputo scrivere: « A scuola ho imparato anche a conoscere la voce della coscienza. Io voglio essere buono per non sentire il rimorso ». E si badi che non sono imparatici perchè io nell'insegnamento ci metto l'anima ed i miei scolari hanno dimostrato di comprendermi. Il fatto è questo: detto ragazzino, intelligente e sveglio, ce l'ha

con la fatica di migliorare se stesso interiormente: « Avevo tanta voglia di andare al cine, scrive, ma mi sono ricordato del mese della buona volontà ed allora sono stato a casa a tenere compagnia al mio fratellino e facevo di tutto per farlo ridere ».

Sergio, di quarta, dodicenne, che non m'aveva mai fatto vedere per iscritto le sue bravure di vittorie su se stesso un giorno mi presenta un quaderno dove leggo: « Mi perdoni, ma io non so fare atti di buona volontà, non ho la mamma e il mio babbo mi lascia fare quello che voglio ed io per questo sono cattivo; mi dispiace ma non so fare atti di buona volontà ». Non avevo nulla da perdonargli perchè era una libera e spontanea gara, ma la spontanea sincerità di questa confessione mi ha commosso. Quanti, quanti esempi potrei scrivere per dimostrare i risultati ottenuti dal mio modo d'insegnare!

Nell'applicazione dei programmi la maggior difficoltà incontrata è stata quella di dover badare contemporaneamente a due classi. Chi dice che le scuole pluriclassi sono semplici e le preferibili, non ha mai provato a fare scuola nel vero senso della parola. Si lavora, sì, si fa tanto in queste scuole, ma si finisce col fiato smorzato senza aver gridato e senza aver mai perduto le staffe. Si pensi all'incanto di una bella lettura in terza, mentre la quarta sta risolvendo un problema, rotto dalla presentazione di un quaderno con il problema risolto. Per quanto artista e apostolo sia il maestro non arriverà mai a tener desta, attiva, proficua la sua scuola quando deve badare a tante creature e a tante cose in una volta. Il lavoro spontaneo, il senso di responsabilità degli scolari? Ma via, non dimentichiamo che la scuola è fatta per insegnare queste cose non per eseguirle anche se il De Santis vuole che: la scuola diventi un laboratorio dove tut-

ti sono compagni di lavoro, maestri e discepoli». Laboratorio sì, ma... «il maestro cerchi ed osservi insieme con loro, sì che attori

siano tutti, e tutti siano come un solo essere organico, animato dallo stesso spirito» (De Santis).

Amelia Furlanis

TIEZZO - Classe IV.

Perno del mio metodo educativo: il cuore.

La sensibilità assopita, se non scomparsa, dalle atrocità della guerra e dall'ondata dell'odio del dopoguerra, ha bisogno di una cura radicale, paziente, costante.

Fino a che il cuore non tornerà veramente a pulsare senza la costante spinta dell'educatore, fino a che la sensibilità, la grazia, il reciproco aiuto e rispetto non prenderanno il primo posto nella scuola non potremo sperare in una ripresa di questa.

Insegnante: PUJATTI RENZO

Altra necessità per il buon profitto della scuola consiste in una maggiore e più scrupolosa valutazione dell'alunno.

Promuovere chi veramente merita.

Ciò specialmente nelle prime classi.

Ragazzi che vengono promossi solo per ottenere un'elevata percentuale saranno sempre ingombranti, portando enorme danno all'intera classe che deve sostare per attendere, forse, chi non arriverà mai.

Renzo Pujatti

SULL' INSEGNAMENTO DEL DISEGNO

GRADISCA D'ISONZO

Maestra: GRECO GEAT ELEONORA

L'insegnamento del disegno è esaminato nella presente relazione sotto tutti gli aspetti: disegno spontaneo, disegno geometrico e ornamentale, disegno copiato da modelli o dalla lavagna. Gli esperimenti di cui parla l'insegnante sono stati fatti in tutte le classi della scuola elementare, rimanendo naturalmente graduati a seconda delle difficoltà insite nello sviluppo dell'alunno e nella tecnica del disegno stesso. Vediamo ora che cosa ci sa dire l'insegnante del disegno spontaneo che divide in

«libero» e «copiato dal vero»:

«Un giorno una bambina di prima classe mi presentò un foglietto sul quale era disegnato un uccellino (doveva illustrare la rondine che porta un insetto ai suoi piccoli); ma l'uccellino disegnato non presentava le proporzioni esatte: le ali non erano anatomicamente ben collocate, aveva una testa enorme; ma l'occhio, l'insieme, era tanto ben riuscito, tanto pieno di vita che ne rimasi in contemplazione. Mi sembrava impossibile che una bambina di sei anni potesse

dar tanta vita ad un disegnetto e seguito senza sfumature e senza colori. Mi convinsi che quella era veramente « arte », cioè espressione estetica di quella piccola anima. Era evidente che il disegno era nato spontaneo dalla sua mente ed era tale come lo vedeva lei sola nella sua originale intuizione. Questo esempio, per dire che il disegno io non lo insegno ma lo « guido » con la parola. Per il disegno spontaneo io lascio la massima libertà di scelta, sia del soggetto sia dell'esecuzione, alle mie alunne. Non sempre una violetta riesce sulla carta una violetta; ma anche se al profano sembra un ragnolo o uno sgorbio qualunque, per me è una violetta; e so che a un nuovo tentativo, dopo una più attenta osservazione dell'oggetto, presenterà una più adeguata somiglianza ed una maggiore aderenza cromatica con il fiore che l'alunna voleva rendere.

Nella mia esperienza ho imparato che il ritrarre dalla natura e il combinare scenette familiari all'occhio dell'alunno è la miglior specie di disegno ed è il disegno più proficuo, in quanto che **rende didatticamente**, anche in funzione di altri insegnamenti contemplati dal programma scolastico: per esempio, è utilissimo per le nozioni di storia naturale, per l'insegnamento della lingua, giacchè per disegnare, sia pure soltanto una foglia, l'alunno deve osservarla bene e a lungo in modo da imprimerla nella mente molti particolari (e quindi altrettante espressioni) che altrimenti gli sfuggirebbero ad un'osservazione abituale e sommaria. In generale la natura offre la più grande varietà di motivi che sono alla portata di tutte le menti e di tutte le capacità; ed è per questo che nell'ora di disegno compaiono sui banchi fiori, frutta, foglie di tutte le forme e di tutti i colori; e ramicelli e vasi e cestellini, la cui riproduzione sulla carta impe-

gna straordinariamente le piccole disegnatrici che vogliono intuire anche quello che esula dall'insegnamento delle scuole elementari, e cioè cognizioni di prospettiva e di proiezioni geometriche.

Quest'anno, a primavera, mi propongo di accompagnare le mie alunne più che è possibile all'aperto, affinchè ognuna possa ritrarre dal vero ciò che più le talenta, perchè nel disegno libero e spontaneo le bambine rivelano il loro grado individuale di capacità: abilità tecnica e intuizione delle proporzioni degli oggetti collocati nell'ambiente naturale e delle loro forme caratteristiche. Di solito le alunne che riescono a dare un'impronta originale all'oggetto sono poche: due o tre su venti. Tra le altre 18 ho notato in genere una buona disposizione imitativa ed un senso abbastanza sviluppato delle proporzioni e delle forme ».

Ascoltiamo ora alcune considerazioni sul disegno geometrico e copiato da modelli:

« Quando voglio invece ottenere un bel disegno per illustrare una paginetta di diario o altro compito e dare modo a tutte le alunne di concorrere ad una discreta illustrazione, mi servo di fogli quadrettati, quadrettando io stessa la tabella in proporzione. Con la pazienza, di linea in linea, seguendomi con molta attenzione, si riesce di solito a ricavare un disegnetto che soddisfa le alunne, anche quelle, intendendo, che nel disegno spontaneo non riescono a nulla e si scoraggiano della loro incapacità.

Ho rilevato che il disegno su quadretti non è da disprezzare o addirittura da scartare, come taluni affermano, perchè anch'esso ha i suoi pregi che non vanno sottovalutati o negati. Disegnando sui quadretti le alunne acquistano una maggiore abilità nel tracciare le linee, nel calcolare gli spazi, nell'afferrare le proporzioni. Certo però che questo genere di disegno

riesce meccanico, senza vita, e non dà esca all'iniziativa individuale, costretta entro limiti precisi. Nelle classi di grado superiore faccio eseguire sulla carta quadrettata delle cartine geografiche, alquanto stilizzate ma molto istruttive, perchè aiutano le scolare a ritenere proporzioni e forme caratteristiche dei continenti, dei mari, delle isole, degli stati ecc. Anche i primi disegni geometrici vengono solitamente tracciati su fogli quadrettati, dato che nelle prime classi (II e III) le bambine non possono ancora maneggiare la riga centimetrata per la rigatura del foglio.

Alle bambine inoltre piace molto

il copiare dalle cartoline o dalle illustrazioni specialmente se sono piatte e senz'ombreggiatura e prettamente lineari con vivaci colorazioni, possibilmente. Anche questo modo di disegno — per quanto a me non piaccia e non lo coltivi nella mia classe — non va escluso del tutto, in quanto che appare utile al fine di combinare disegni specialmente per i lavori femminili. Di fatti da motivi decorativi già sufficientemente stilizzati nel modello, si può facilmente ricavare, con una ancora più semplificata stilizzazione, ornamenti e decorazioni originali da elaborarsi poi con l'ago in sede di lavoro femminile nelle classi superiori.

LIBRI E RIVISTE PER LA SCUOLA

Indicazioni, commenti, recensioni

LA BIBLIOTECA DEL MAESTRO

ENRICO CASTELLI: IL TEMPO ESAURITO. Edizioni della Bussola. Roma, 1947, pp. 225. L. 300.

Un libro nuovo ed un libro «buono», d'un pensatore italiano, che insegna alla Università di Roma. Un libro fondo e denso di pensiero, ma che non si attarda in definizioni scientifiche o anche solo difficili. Un libro di riflessione e di constatazione sul tempo di ieri, che sembra ormai definitivamente esaurito. Si potrebbe dire: un confronto fra l'educazione di ieri ed i tempi di ieri, con la educazione ed i tempi e la civiltà e l'ambiente in cui noi oggi viviamo. Un libro che a volte sembra accorato, ma è anche pieno di speranza. Per dire con che animo fu scritto, se ne legga la dedica: «A mia Madre — che di un mondo mi ha dato la nostalgia — e di un altro la certezza — e nella certezza la speranza». Ieri, ci dice Castelli, vivemmo in un mondo che amava la riflessione, la compostezza, l'onestà scrupolosa, l'ordine non solo esteriore, ma anche interiore. Oggi viviamo fra gente che corre, che non ha tempo da perdere per fare del sentimento, che ha perso l'abitudine di concentrarsi in se stessa, che non ha meta, che ha solo tanta fretta, senza sapere se la fretta ha ragione di essere, senza sapere se c'è una meta cui arrivare. Nessuno ha più tempo di essere «qualcuno» o di pensare a «qualcuno». Ognuno pensa a «problemi» e vuole risolvere «problemi». Ci si dimentica che attorno a noi ci sono delle «persone». Lo stato si tenta di organizzarlo in maniera tale che non ci sia più bisogno di «fare la carità». Lo stato penserà a tutti. E così non si parla più di «amici», ma di gente che ci sta «vicino» e che può essere chiamata o «commilitone» o «camerata» o «compagno», ma ai quali nes-

suno di noi parlerà delle proprie intime sofferenze e speranze. Siamo — dice il C. — la generazione dei senza speranza e dei senza certezza.

E' un libro che fa bene, soprattutto, perchè ci fa pensare.

GEORGES BERNANOS: LA FRANCIA CONTRO LA CIVILTÀ DEGLI AUTOMI, versione di Enrico Roselli. Vittorio Gatti, Editore. Brescia. Pp. 146. L. 300.

Un piccolo libro, scritto da un uomo che dovette fuggire di fronte ai tedeschi, che dominarono in Francia durante il governo di Vichy. Talvolta vi troviamo delle animosità. Ma è un libro che va oltre la polemica della «resistenza»: è un libro che pone il dito sulla piaga odierna: noi uomini di oggi parliamo troppo facilmente di «libertà» e di «democrazia». Ma non ci sarà libertà né democrazia fino a quando non vivremo con noi e con gli altri, in modo da trattare noi e gli altri non come degli automi o degli irresponsabili, ma come delle persone che hanno delle precise responsabilità: prima, quella di «essere se stessi. Occorre, dice l'A., che noi viviamo in questa «civiltà delle Macchine» agendo da Uomini e non da Macchine. «La società moderna è ormai un insieme di problemi tecnici» (p. 129): occorre che noi la facciamo diventare una società di uomini. E arriva alla conclusione con questo paradosso. Un tempo, il ladrone e il «soldato» di professione, si chiamasse bravo o lanzicheneco, veniva mostrato a dito e si cercava di isolarlo. Oggi, l'aviatore che butta in una notte tonnellate di bombe sopra donne, bambini e vecchi, tornato dalla sua «missione», va magari a Messa o a fare la Comunione o si siede a tavola

con la famiglia e si dice un galantuomo, perchè egli non è «responsabile» della guerra e quindi di ciò che ha fatto e delle vite che ha troncato e delle anime che ha fatto danzare: egli è un «comandato» ed ha semplicemente «obbedito». Egli è diventato, così, la parte — indispensabile — di una macchina. «Ma il segno inquietante, forse fatale, è che precisamente nulla distingue questo uccisore dal primo passante e il passante stesso, docile come un agnello, non attende che un ordine per essere uccisore a sua volta; e divenendo uccisore non cesserà di essere un agnello. Non trovate strano tutto questo?» (p. 139).

Se per Castelli la nostra è la generazione dei «disperati», per Bernanos è la generazione degli «irresponsabili».

Bisogna dare agli uomini speranza e responsabilità: cioè dobbiamo educare alla libertà, che è soprattutto personalità, interiorità, spiritualità.

Ecco perchè penso che i due libretti siano utili agli educatori.

V.

V. BATTISTELLI: IL LIBRO DEL FANCIULLO. La Nuova Italia, ed. Firenze. P. 356. L. 450.

Inizia con un'introduzione sul libro per i fanciulli presentando le trame di opere celebri, come Robinson Crusò, Gulliver, una novella di Andersen. Fa quindi una breve storia della letteratura infantile partendo dall'antichità greco-latina, dove i libri erano sostituiti dal racconto a viva voce, grandi e piccoli ascoltavano le stesse leggende e gli stessi miti. Traccia quindi un quadro preciso dell'opera intrapresa dalla Chiesa primitiva per la divulgazione popolare attraverso leggende e parabole, dei principi della Fede, facendo inoltre un cenno, abbastanza ampio, della produzione religiosa contemporanea. Il Novellino apre la strada alla vera e propria letteratura infantile, mentre continuano ad essere letti dai ragazzi anche le storie dei cavalieri e dei castelli. L'Umanesimo continua la tradizione classica sostituendo agli argomenti classici la vita dei castelli e quella della nascente borghesia. Nel '700 il Basile riprende la tradi-

zione del Novellino, scrivendo «Lu Cuntu de li cunti». Il '700 è il secolo d'oro della fiaba. Illustri scrittori dedicano le loro cure alla letteratura infantile: La Fontaine, d'Aulnoy, Perrault, ecc. Nell'800 il senso morale si inserisce nella letteratura infantile con le opere del Soave, del Taverna, del Parravicini, del Cantù e di molti altri. Si giunge così a Pinocchio, preceduto dalle varie opere del Thouar. Collodi s'impadronisce dell'anima infantile, appagandone la fantasia pur essendo realista. Segue quindi la presentazione del «Cuore», seguita dalla presentazione dei Toscani minori: Vamba, Fucini, Cioci. Vengono presentate le scrittrici per l'infanzia: S. Bisi Albini, A. Vertua Gentile, Ida Baccini, E. Parodi ecc. Si giunge così al Novecento con la sua varia e non sempre adatta letteratura infantile: dal Capuana al Fanciulli, da Maria Messina alla Visentini, alla Cuman Pertile. La trattazione diventa ampia e richiede quindi una sistemazione logica. Perciò l'ultima parte presenta dapprima i realisti a sfondo naturalistico: Capuana, Nuccio; passa all'eroico e all'avventuroso: Salgari, Verne, Yambo, ecc. Seguono infine la presentazione dei libri di divulgazione scientifica, scritti dal Fabre, da Seton, da Kipling, dal La Bolina, ecc., e una presentazione succinta della letteratura infantile moderna nei vari paesi del mondo. L'opera è condotta con buon criterio educativo, serve soprattutto per la costituzione di biblioteche scolastiche. La parte contemporanea non ha sempre lo sviluppo che si merita: manca la presentazione di Bargellini, della Boranga e di altre scrittrici già solidamente affermatesi.

H. BREMOND: IL FANCIULLO E LA VITA. Ed., La Nuova Italia. Firenze. P. 238. L. 200.

Libro arioso che mira a portare nella scuola un'attività armoniosa, bandendo ogni pedanteria. L'esposizione semplice e attraente rende la lettura facile. Come prefazione riporta brani di pedagogisti insigni, che vanno dal Fénelon alla Necker de Saussure, e di educatori dalla pratica lunga. Questi brani sono la premessa teorica e pratica su cui

l'autore svolge il suo sistema educativo. Trascrivo alcune osservazioni. Il fanciullo è più facile dell'uomo al raccoglimento. Mentre le sue mani si baloccano come le nostre alla superficie delle cose, la sua anima va dritta alla realtà e vi si assorbe completamente. La saggezza è nella letteratura per l'infanzia quello che è l'amore nei romanzi dell'età matura. E' una vasta congiura per persuadere le anime giovanili che niente è più utile e più noioso della virtù. La poesia non s'insegna come la storia e la grammatica; non s'inculca a forza in un fanciullo il gusto delle cose belle e l'abitudine dell'ammirazione. Tutto il nostro segreto consiste nel metterli, con tutto l'abbandono possibile, in confidenza con le nostre ammirazioni nel far passare qualche cosa della nostra anima nella nostra voce, nel pensare ad alta voce davanti a loro, nell'ammetterli come fratelli più giovani nell'intimità della nostra vita, nel condurli a lasciar parlare le loro anime. L'effetto di questo metodo è infallibile e, poco a poco, è nostra gioia e nostro orgoglio vedere tutta una piccola classe vivere in un'atmosfera di poesia. Tutta la formazione letteraria consiste nell'insegnare ai ragazzi a mettere tutta la loro anima nelle loro parole, nel loro stile, nella loro vita. Io non chiedo che, dopo avermi ascoltato, egli mi reciti intelligentemente la sua lezione, ma voglio che, a misura che io gli parlo, un essere nuovo entri nella sua vita, qualcuno e qualcuno che conti, non un passante sfiorato nella via, ma un pensiero, una potenza, una bontà sempre presenti. Il fanciullo non fa quasi nessuna differenza tra gli oggetti che colpiscono i suoi sensi e quelli che ne sorpassano la portata. Il primo movimento è di prendere tutto sul serio e per verità ed egli è dotato di una facilità straordinaria per rappresentare, per riconoscere gli esseri misteriosi di cui gli parliamo e che popolano subito il suo universo. Per lui tutto è reale, fintanto che il chiacchierio contagioso dell'uomo non gli ha insegnato il facile e funesto segreto delle parole vane e delle frasi vuote di senso. Le parole per loro non contano se non in quanto esprimono cose. I ragazzi hanno un istinto meraviglioso, quasi un dono di divina-

zione, per riconoscere chi li ama. Se portate nelle relazioni con loro uno spirito prevenuto, invano tenterete di dissimulare sotto un'amabilità simulata i vostri sentimenti: voi sarete ben presto squadrato, scandagliato fino all'intimo e vi faranno comprendere senza tanti ambagi che non sono il vostro zimbello. Sappiamo riconoscerlo: il più sovente facciamo fiasco coi ragazzi, perchè non li amiamo abbastanza: ecco la spiegazione di molti nostri insuccessi.

Il libro è scritto con garbo, sotto forma di racconto, nella sua scorrevole semplicità fa pensare alla difficile missione educativa, lasciando al lettore la logica conclusione.

PIERO BERNASCONI: *LAVORI DI UN RAGAZZO*. La Scuola - Editrice. Brescia, L. 180.

I programmi ministeriali stabiliscono che in tutte le classi elementari «si lavori» perchè il fanciullo fin dal suo primo ingresso nella società, chè tale è per lui la scuola, si convinca che il lavoro è uno di quei doveri impressi in noi dalla legge naturale. Quindi dalla prima all'ultima classe si deve insegnare a lavorare.

Nelle classi femminili tale insegnamento, impartito naturalmente da una donna, non riesce difficile, ma, trattandosi di classi maschili e del corso superiore, talvolta la maestra è perplessa, specialmente quando non si sente inclinata a lavori che rientrano invece nella disposizione naturale dei maschi.

Eppure anche una donna, con un po' di coraggio, può giungere fino ad usare martello e tenaglie, sega e pialla, sempre di proporzioni ridotte, e molti altri strumenti necessari per la costruzione di oggetti utili e il fanciullo, guidato dalla maestra, prenderà tanto diletto al lavoro che lo considererà quasi un gioco. Dare al fanciullo la possibilità di costruire in un ambiente adatto e con conveniente attrezzatura è favorire la sua educazione nel modo più schietto e conforme alle necessità contingenti. E così dal lavoro fatto giocando al lavoro che compirà domani per il suo sostentamento, il passaggio sarà inavvertito ed egli sarà indotto ad

amare il lavoro e non potrà considerarlo come un'imposizione.

Perciò, lavoriamo spesso! Nel lavoro si trova altresì un diversivo e talvolta anche il riposo dopo lo studio o dopo altre occupazioni.

Non tutti conoscono però quello che occorre per compiere un modesto lavoro. Piero Bernasconi, nel suo libro «Lavori di un ragazzo», scritto appena egli era uscito dall'adolescenza, raccoglie brevi note e schizzi riguardanti lavori da lui compiuti quand'era ragazzo.

E' un libro in cui l'autore non ha pretesa d'erudizione, ma parla sobriamente da ragazzo a ragazzi e invita altri giovani a far partecipi i compagni delle loro esperienze di lavoro. Dalle semplici note che accompagnano la descrizione dei diversi oggetti costruiti s'intravede come il Bernasconi si è fatto una mente positiva; gli occhi si sono abituati all'osservazione «e le mani obbedienti a un intelletto riflessivo e pratico si sono piegate alla volontà del pensiero — così nella prefazione di G. Ugolini — induendosi virilmente nel voler maneggiare strumenti e materia, plasmando questa con quelli secondo un piano d'azione».

Libro prezioso questo che non dovrebbe mancare nella biblioteca del maestro, perchè gli riuscirà di grande utilità nella preparazione della lezione di lavoro. In esso potrà il maestro trovare indicazioni per la costruzione di oggetti utili fatti di

cartone, carta pergamenata, rafia, giunchi, legno, sughero. Con queste materie il fanciullo potrà costruire, secondo la classe: paralumi, cestini, scatole, cartelle, cornici; e ancora: mensole, porta-libri, porta-carte, giocattoli in legno e sughero e tanti altri svariati oggetti. Per i più grandicelli vi sono le piccole costruzioni in legno utili alcune per la casa e, altre, da mettere in cortile o in campagna come la piccionaia o la conigliera. Per le istituende scuole popolari ecco le indicazioni per la costruzione di piccoli apparecchi scientifici che vanno dall'igrometro all'elettrocalamita, dalla bilancia alla cassetta di cottura.

Non mancano le istruzioni per la costruzione di semplici apparecchi «radio», ma qui si esige speciale abilità che deve venirsi formando per gradi e di pari passo con l'istruzione, perchè qui comincia a fondersi la scuola col lavoro.

Con queste ultime note si chiude il libro che dimostra chiaramente quanto sia bene appassionare al lavoro il fanciullo non solo per il fatto morale di sé, ma per stimolare e affinare quello spirito di osservazione che verrà in lui sviluppandosi man mano che dalle sue mani usciranno lavori dapprima un po' rozzi e imperfetti e infine fedeli in ogni particolare al modello, osservazioni che si estenderanno poi ad altri oggetti e che saranno preziose per allargare ed arricchire il campo della sua conoscenza.